

**Clayton Robson Moreira da Silva
(Organizador)**



Elementos de Administração 6

Atena
Editora

Ano 2019

Clayton Robson Moreira da Silva

(Organizador)

Elementos de Administração

6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E38	Elementos de administração 6 [recurso eletrônico] / Organizador Clayton Robson Moreira da Silva. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Elementos de Administração; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-180-0 DOI 10.22533/at.ed.800191303 1. Administração – Estudo e ensino. 2. Administração – Professores – Avaliação. I. Silva, Clayton Robson Moreira da. II. Série. CDD 658.4
-----	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Elementos de Administração” compreende uma série com sete volumes de livros, publicados pela Atena Editora, os quais abordam diversas temáticas inerentes ao campo da administração. Este sexto volume, composto por dez capítulos, contempla trabalhos com foco no ensino em administração e está dividido em três partes.

A primeira parte deste volume agrega três capítulos que desenvolvem pesquisas desenvolvidas com discentes de administração, proporcionando a reflexão acerca de diferentes pontos e percepções dos estudantes dessa área, tais como: motivação, planejamento de carreira e avaliação do ensino superior. A segunda parte deste volume compreende três capítulos que reúnem estudos sobre a atuação do docente de administração e gestão universitária, possibilitando que o leitor compreenda temáticas voltadas às competências docentes, à utilização de mecanismos para a educação a distância e perspectivas sobre a gestão universitária. Na terceira parte deste volume, são apresentados quatro capítulos que contemplam pesquisas sobre aprendizagem e formação de gestores.

Dessa forma, este quarto volume é dedicado àqueles que desejam ampliar seus conhecimentos e percepções sobre os “Elementos de Administração” com foco no ensino em administração, por meio de um arcabouço teórico construído por uma série de artigos desenvolvidos por pesquisadores renomados e com sólida trajetória no campo da administração. Ainda, ressalta-se que este volume agrega à área de administração à medida em que reúne um material rico e diversificado, proporcionando a ampliação do debate sobre as diferentes percepções dos agentes que atuam no processo de ensino em administração.

Por fim, espero que este livro possa contribuir para a discussão e consolidação de temas relevantes para a área da administração, levando pesquisadores, docentes, gestores, analistas, consultores e estudantes à reflexão sobre os assuntos aqui abordados.

Clayton Robson Moreira da Silva

SUMÁRIO

PARTE I - ESTUDOS COM DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO

CAPÍTULO 1 1

UMA ANÁLISE MOTIVACIONAL, ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, DOS ALUNOS CONCLUÍNTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Merylisa Furlan

Luiz Fernando Lara

Marcos Roberto Kühl

DOI 10.22533/at.ed.8001913031

CAPÍTULO 2 23

PLANEJAMENTO DE CARREIRA DOS GRADUANDOS EM ADMINISTRAÇÃO

Rodolfo Jakov Saraiva Lôbo

Elias Pereira Lopes Júnior

Francisco Eliel da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8001913032

CAPÍTULO 3 44

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOBRE O ENADE

Bárbara Oliveira De Moraes

Adalberto Oliveira Brito

Evandro Luiz Xavier Costa

Fernanda De Araújo Calmon Melo

DOI 10.22533/at.ed.8001913033

PARTE II – ATUAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO 4 60

COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA COMO PARÂMETROS DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Leticia Zveiter de Albuquerque

DOI 10.22533/at.ed.8001913034

CAPÍTULO 5 82

O USO DO MOODLE E A INTELIGÊNCIA COLETIVA: ESTUDO COM PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA IES DA CIDADE DE SÃO PAULO

Priscila Ferreira Beni

Nadir Raquel Cunha de França

Gilberto Perez

Andréia Oliveira de Assumpção

Moisés Ari Zilber

DOI 10.22533/at.ed.8001913035

CAPÍTULO 6 102

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA ATUALIDADE DE BENNO SANDER PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

Mônica Mota Tassigny

Flavia Lorenne Sampaio Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.8001913036

PARTE III – APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE GESTORES

CAPÍTULO 7	126
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO. UMA APLICAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO	
<i>Evandro Moritz Luz</i>	
<i>Mara Regina Balena</i>	
<i>Marcia Regina Coelho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8001913037	
CAPÍTULO 8	139
APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO MERCADO DE CAFÉS ESPECIAIS: UM ESTUDO MULTICASOS	
<i>Elisa Reis Guimarães</i>	
<i>Ricardo Braga Veroneze</i>	
<i>Maísa Mancini Matioli de Sousa</i>	
<i>Antônio Carlos dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8001913038	
CAPÍTULO 9	156
A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA POSSÍVEL INTERSECÇÃO	
<i>Aline Louise Kerch</i>	
<i>Elaine Di Diego Antunes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8001913039	
CAPÍTULO 10	174
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR DA MARINHA DO BRASIL	
<i>Jefferson Davi Ferreira dos Santos</i>	
<i>Danieli Aparecida From</i>	
DOI 10.22533/at.ed.80019130310	
SOBRE O ORGANIZADOR	181

UMA ANÁLISE MOTIVACIONAL, ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, DOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Merylisa Furlan

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO

Guarapuava – PR

Luiz Fernando Lara

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Ponta Grossa – PR

Marcos Roberto Kühl

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO

Guarapuava – PR

RESUMO: A abordagem da Teoria da Autodeterminação é importante no contexto organizacional, principalmente na identificação do nível da motivação dos acadêmicos concluintes do curso de administração, pois estes indivíduos serão responsáveis pela gestão das organizações onde atuarão depois de formados. Diante disto, se objetivou neste estudo a mensuração do nível da motivação, tendo como base a Teoria da Autodeterminação, dos estudantes concluintes, do curso de administração na modalidade presencial, de três instituições de ensino superior do interior do estado do Paraná. Para a coleta de dados foi utilizado instrumento já validado em outras pesquisas embasadas na Teoria da Autodeterminação relacionadas ao nível da motivação acadêmica, e que utilizaram a versão

brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os questionários foram respondidos por 164 acadêmicos, e seus dados foram analisados através do software estatístico SPSS através da Análise de Fatores Exploratória, que identificou 07 fatores que explicam 60,105% da variabilidade total dos dados. Os dados foram parcialmente convergentes às pesquisas anteriores, o que demonstra a importância da identificação pontual e local do nível motivacional dos estudantes, o que possibilitará o planejamento e ações que fomentem a motivação autônoma por parte dos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; Teoria Comportamental; Teoria da Autodeterminação; Escala de Motivação Acadêmica.

ABSTRACT: The Self-Determination Theory approach is important in the organizational context, mainly in the identification of the level of motivation of the graduates of the course of administration, since these individuals will be responsible for the management of the organizations where they will act after graduating. In view of this, the objective of this study was to measure the level of motivation, based on the Self - Determination Theory of the final students, of the administration course in face-to-face, of three higher education institutions in the interior of the state of Paraná. For the data collection, an instrument already

validated in other studies based on the Self-Determination Theory related to the level of academic motivation was used, using the Brazilian version of the Academic Motivation Scale (EMA). The questionnaires were answered by 164 academics, and their data were analyzed through the SPSS statistical software through the Exploratory Factor Analysis, which identified 7 factors that explain 60.105% of the total data variability. The data were partially convergent to the previous research, which demonstrates the importance of the point and local identification of the motivational level of the students, which will allow the planning and actions that foment the autonomous motivation on the part of the academics.

KEYWORDS: Motivation; Behavioral Theory; Self-Determination Theory; Academic Motivation Scale.

1 | INTRODUÇÃO

O comportamento humano tem sido um tema valorizado nas linhas de pesquisa de administração e de psicologia, pois facilita investigar questões sociais, pessoais e também profissionais nas organizações, visto que muitas das atitudes individuais dependem da motivação de cada um.

Tem-se por premissa que está intrínseco ao ser humano a necessidade de reconhecimento e sentir-se realizado, e isso faz com que busque sua evolução, seja ela profissional ou pessoal. Uma das formas de se atingir este objetivo é concluir um curso superior, que lhe oportunizará autorrealização e pode facilitar a melhor colocação no mercado de trabalho, uma remuneração melhor e conseqüentemente, maior qualidade de vida para si e sua família.

Estes são pontos que podem ser interpretados como expectativas por parte dos acadêmicos que estão concluindo seus cursos superiores, o que segundo Oliveira (2010) estaria incurso nos quatro fatores pelos quais alguém realiza uma atividade: disponibilidade, expectativa, incentivo e motivo.

Presume-se que após a conclusão de um curso superior, estas pessoas terão uma qualificação melhor e poderão contribuir com a evolução das organizações nas quais trabalham ou virão a trabalhar, influenciando-as e por elas sendo influenciados a partir de uma perspectiva da análise sistêmica, indicada por Morgan (1996), mediante a qual as organizações podem ser vistas como sistemas abertos e flexíveis, que devem ter força, a partir de seus membros para construir seu futuro na sociedade em que estão inseridas.

No entanto, para que estes membros contribuam para as organizações, eles necessitam estar motivados, e a teoria da motivação é abordada pela teoria organizacional, através das ideias de pesquisadores, como Abraham Maslow, dentre outros, que defende que o processo de motivação depende de se permitir às pessoas atingirem recompensas que satisfaçam a suas necessidades pessoais buscando

um completo crescimento e desenvolvimento, sendo que o crescimento pessoal ao mesmo tempo contribuiria para o atingimento dos propósitos ou metas estipuladas dentro das organizações.

Como teoria motivacional mais recente e com aplicabilidade no contexto organizacional e no âmbito acadêmico, tem-se a Teoria da Autodeterminação que considera as necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e conectividade, as quais promovem nos indivíduos ações intencionais ou motivadas (DECI; RYAN, 1985), gerando melhores resultados de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, além de que também a autodeterminação representa melhores resultados para as organizações onde estas pessoas atuam.

Diante disto, como os futuros profissionais que farão a gestão das organizações formam-se em instituições de ensino superior, torna-se importante a identificação da motivação no contexto acadêmico, pois conforme afirmam Falcão e Rosa (2008, p. 2), há uma diferença observada entre alunos universitários, onde alguns são “[...] preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura função [...]”, mas também existem alunos apáticos que apenas querem garantir sua aprovação sem necessariamente absorver todos os conhecimentos que poderiam, se estivessem totalmente motivados.

2 | PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Em virtude desta relação entre universidade e empresas, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: **Quais são os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes concluintes do curso de administração sob a ótica da Teoria Comportamental, mais especificamente através da perspectiva da Teoria da Autodeterminação?**

Portanto, o presente artigo tem por objetivo mensurar o nível da motivação dos estudantes dos períodos concluintes no ano de 2016, do curso de administração na modalidade presencial, da Universidade Estadual e faculdades particulares da cidade de Guarapuava, localizada no estado do Paraná.

Dessa forma, justifica-se este estudo como uma forma de identificar, através da teoria comportamental, o nível motivacional dos futuros profissionais que administrarão as empresas da cidade e região, visto que Guarapuava é um centro universitário que fornece a mão de obra qualificada para toda a região.

Os resultados deste artigo poderão estimular o entendimento pelo meio acadêmico da realidade atual do nível motivacional dos estudantes concluintes do curso de Administração, e as informações poderão auxiliar em intervenções no meio educacional, visando que os estudantes tenham uma motivação autônoma e que estes alunos e futuros profissionais alcancem a autorrealização em suas vidas acadêmicas e na sequência em suas vidas profissionais na administração das empresas onde

atuarão, pois conforme afirma Bernardes (1995, p. 17), “[...] é importante que os estudos comportamentais sejam levados a efeito dentro das organizações com o fim de fazer avançar os conhecimentos das ciências sociais e, também, tornar mais produtivos e satisfeitos seus participantes”.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a quantitativa, através de um levantamento survey, com a aplicação de questionário já validado em outras pesquisas relacionadas ao nível da motivação acadêmica, embasado na Teoria da Autodeterminação e que utilizaram a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), sendo que este instrumento mostrou-se, de acordo com Sobral (2003, p. 26), “[...] com consistência interna, estabilidade temporal, o que dá validade aos constructos”, considerando as pesquisas voltadas à mensurar a motivação acadêmica dos discentes (VALLERAND et al., 1992; VALLERAND et al., 1993; SOBRAL, 2003; FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Presencialmente foram aplicados questionários junto aos estudantes que concluirão o curso de Administração no ano de 2016, na Universidade Estadual e nas faculdades particulares da cidade de Guarapuava (164 participantes). Com o objetivo de destacar os resultados desta pesquisa e comparar com as pesquisas que utilizaram a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), os dados foram trabalhados no software SPSS através da análise fatorial, com a extração dos componentes principais, análises de consistência interna, além de estatísticas descritivas.

Com o objetivo de complementar o entendimento do nível motivacional dos acadêmicos, o presente artigo inovou ao incluir no questionário já validado, 03 réguas nas quais os acadêmicos assinalavam: (1) o grau de motivação global para concluir o curso de Administração; (2) o grau de motivação para dar seguimento nos estudos, por exemplo, cursar uma especialização ou mestrado; (3) o grau de motivação em cursar outro curso de graduação.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Teoria Comportamental

A Escola de Relações Humanas revelou a complexidade do comportamento humano nas organizações, para além de estímulos motivacionais econômicos, que estaria ligado, também, às questões de ordem social e afetiva.

Após a Escola de Relações Humanas surgiram outros estudos que não consideravam o ser humano um ser passivo, sendo que este sempre estaria em busca de autorrealização, através de uma maneira dinâmica e ativa, com autonomia de pensamento, com o objetivo de conquistar seu autodesenvolvimento e realização (MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p. 64).

Avançando nas ideias para além daquelas da Escola de Relações Humanas, parte-se do conceito de *homo socialis* para o conceito de *homo complexus*, pois de acordo com Motta e Vasconcelos (2004, p. 64), passou-se a considerar o “[...] *homo complexus* um indivíduo que tem necessidades ligadas ao seu ego, ao seu desenvolvimento pessoal, à sua aprendizagem e a sua realização”. E esta realização se daria através da inclusão social do ser humano através do trabalho.

Apenas deve-se ter ciência de que os interesses e objetivos dos indivíduos evoluem e se modificam com o decorrer do tempo, aquilo que era tão almejado em um momento pode ser alcançado e logo outra meta é redefinida, além de que a autorrealização é algo relativo e que se altera de pessoa para pessoa, pois as pessoas têm necessidades múltiplas e complexas, estes pontos reafirmam o conceito do *homo complexus*, inclusive, Bergamini (1976, p. 83), afirma que a personalidade das pessoas se modifica com o passar do tempo, pois se acumula “[...] todo um lastro de experiências vividas, conforme os diferentes aspectos ambientais, culturais e sociais que lhe apresentem”.

Além disso, de acordo com Bernardes (1995, p. 35), os indivíduos buscam satisfazer seus objetivos através da participação em organizações e estes objetivos podem variar “[...] conforme o tipo de influência da família e da sociedade onde nasceram e cresceram”.

Considerando a afirmação de que os seres humanos têm necessidades múltiplas, temos na teoria sobre a hierarquia de necessidades do psicólogo norte-americano Abraham Maslow que nasceu em 1908 e faleceu em 1970, e publicou a obra *A theory of human motivation* em 1943, a base para os estudos sobre o que motiva as pessoas. De acordo com este autor, existe uma hierarquia do atendimento das necessidades, sendo que o ser humano primeiramente buscará satisfazer as necessidades denominadas simples ou fundamentais, que são aquelas ligadas à fisiologia e à segurança do ser humano (comida, abrigo).

Depois de satisfazer estas necessidades básicas do primeiro e segundo estágio, o ser humano passa a buscar o atendimento a necessidades mais altas ou completas (aceitação/associação/pertencimento à grupos sociais). Por conseguinte, buscará satisfazer as necessidades de status ou do ego, para se sentir único, forte, confiante, capaz (OLIVEIRA, 2010, p. 220).

Maslow apresenta o ser humano como alguém que luta para satisfazer as suas necessidades numa busca pelo completo crescimento e desenvolvimento, sendo que este crescimento poderia contribuir com as organizações e seus propósitos e objetivos (MORGAN, 1996, p. 45). Sendo que, o ser humano estará motivado por fazer algo importante, ao se sentir útil, aplicando seus talentos, principalmente, porque a pessoa terá o “[...] sentimento de valor, orgulho, influência e importância [...]” (MASLOW, 2001, p. 20).

No alto da pirâmide de necessidades de Maslow está a necessidade mais difícil de ser satisfeita, que é a de autorrealização, que “[...] trata-se do desenvolvimento

pleno do potencial do indivíduo, um ideal a ser constantemente perseguido” (MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p. 64).

As ideais de Maslow acabaram por embasar vários estudos posteriores sobre teorias de motivação e liderança, entre estes estudos podem-se mencionar os trabalhos de Douglas McGregor com seus pressupostos da Teoria X e Teoria Y, na qual “[...] a administração é, principalmente, um processo de criação de oportunidades, de realização de potenciais, de remoção de obstáculos e de encorajamento ao crescimento” (MOTTA; VASCONCELOS, 2004).

McGregor (apud BERGAMINI, 1976, p. 92), em seu trabalho dá enfoque semelhante à hierarquia das necessidades humanas, que igualmente terão como ponto culminante a “[...] autorrealização ou realização total das próprias potencialidades”.

Outro estudioso da motivação humana tomando como base as suas necessidades, Herzberg (apud MOTTA e VASCONCELOS, 2004, p. 72) enuncia os seguintes princípios: (1) **Princípio da Manifestação**: as necessidades humanas se manifestam por ordem de complexidade crescente; (2) **Princípio da Dominância**: a partir de que uma necessidade é satisfeita ela não motiva mais; (3) **Princípio da Frustração**: quando a necessidade mais baixa não é satisfeita, isto impede que se busque atingir uma necessidade de nível superior; (4) **Princípio da Insaciabilidade**: o nível de exigência das necessidades vai aumentando; (5) **Princípio da Identificação**: a sociabilização influencia o nível de exigência sobre as necessidades. Herzberg mostrou que a motivação das pessoas estaria relacionada aos fatores intrínsecos da atividade do indivíduo e também ao reconhecimento dado a ele (OLIVEIRA, 2010).

Outro autor da teoria motivacional foi David McClelland, o qual desenvolveu uma teoria contingencial, a questão motivadora relacionada a “[...] projeção de um estado, um objetivo ou uma condição futura que impulsiona, direciona e seleciona o comportamento do indivíduo, encaminhando suas ações em certa direção” (MOTTA; VASCONCELOS, 2004, p. 75). McClelland apresentou três fatores que são importantes para entender o comportamento humano: (1) necessidade de realização; (2) necessidade de afiliação; (3) necessidade de poder.

Victor Vroom analisa a motivação a partir da tomada de decisões ou escolhas que os indivíduos fazem, levando em consideração três fatores, o primeiro deles é a valência, que seria o valor que a pessoa atribui ao resultado da escolha, o segundo é a instrumentalidade, ou seja, a percepção da compensação ou vantagem da escolha, e finalmente, o terceiro é a expectativa, que é aquilo que a pessoa espera obter, uma compensação ou determinada vantagem (OLIVEIRA, 2010). Enfim, entende-se que o indivíduo toma suas ações hoje, pensando em suas consequências ou recompensas no futuro.

Com base na teoria motivacional da expectativa de valência de Victor Vroom, exposta em seu livro *Work and motivation* de 1964, Porter e Lawler (1968) propuseram um modelo de motivação no trabalho intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade porque elas o acham interessante e obtêm

satisfação espontânea da própria atividade. A motivação extrínseca, em contrapartida, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis tais como recompensas tangíveis ou verbais, de modo que a satisfação não vem da própria atividade, mas sim das consequências extrínsecas às quais a atividade levaria. Foi, portanto, este modelo de motivação intrínseca e extrínseca que fomentou o início da pesquisa com os estudos da Teoria da Autodeterminação. (GAGNÉ; DECI, 2005)

3.2 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*) emerge da motivação humana em seus aspectos qualitativos e determinantes. Surgiu do questionamento a respeito da oferta de uma recompensa a alguém por alguma atividade que ela faria de qualquer maneira, se isto afeta, negativamente, a criatividade e a qualidade daquilo que será realizado, além de uma redução da motivação intrínseca, ou seja, a motivação da atividade em si, pelo simples prazer de realizá-la.

Tem sido pesquisada e praticada por uma rede de pesquisadores de todo o mundo. Foi inicialmente desenvolvida pelo estudioso Edward L. Deci, desde 1971, juntamente com Richard M. Ryan, com contribuições conjuntas a partir de 1980, sendo elaborada e refinada por estudiosos de muitos países. Em conjunto e separadamente, Deci e Ryan têm promovido a Teoria da Autodeterminação através da teoria, pesquisa e sua formação contínua dos estudiosos. Têm-se aplicado a Teoria da Autodeterminação nos seguintes temas: educação; cuidados de saúde; relações; psicoterapia; psicopatologia; organizações; esportes e exercícios; metas; saúde e bem-estar; e meio ambiente.

A fundação da Teoria da Autodeterminação tem por base a meta-teoria organicista, ou seja, que assume um organismo ativo intrinsecamente orientado para dominar o ambiente e assimilar experiências em um conjunto unificado com os processos e as estruturas internas, referenciando desta forma a terminologia “auto”, por isto da denominação de Teoria da Autodeterminação, que promove, portanto a motivação e comportamento autônomo (DECI; RYAN, 2014).

A Teoria da Autodeterminação difere da teoria de Maslow. Embora haja a sugestão de ambas as teorias que existem necessidades psicológicas e fisiológicas universais, a Teoria da Autodeterminação não considera as necessidades em hierarquia como na teoria de Maslow, já que uma necessidade influencia a outra, ou seja, as pessoas não inerentemente trabalham para experimentar a autoestima, na verdade a autoestima é desenvolvida à medida que as suas necessidades psicológicas básicas estão satisfeitas (DECI; RYAN, 2014).

A motivação, na Teoria da Autodeterminação é interpretada como não sendo um fenômeno único, visto que as pessoas têm quantidades diferentes e também diferentes tipos de motivação. Isto é, variam não só em nível de motivação (quantidade de motivação), mas inclusive na orientação daquela motivação (tipo da motivação). Além da orientação da motivação que diz respeito as atitudes subjacentes e os objetivos

que dão origem à ação, isto é, trata-se do porquê das ações (RYAN; DECI, 2000b).

A Teoria da Autodeterminação postula, com base em muitos anos de pesquisa, que há três necessidades psicológicas evoluídas (as necessidades de competência, autonomia e relacionamento), que são consideradas necessidades universais para bem-estar. A teoria é, de acordo com Deci e Ryan (2014, p. 16), “[...] uma teoria dialética que examina os seres humanos (ou seja, organismos proativos) para entender como eles funcionam para obter as suas necessidades psicológicas básicas satisfeitas dentro de um contexto social que pode apoiar ou contrariar a necessidade de satisfação” (tradução livre nossa). Em geral, na medida em que as necessidades básicas estão mais satisfeitas, mais resultados positivos são previsíveis, e na medida em que as necessidades são mais frustradas, os resultados mais negativos são previstos.

Na Teoria da Autodeterminação há a separação entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, sendo que na motivação intrínseca, o indivíduo realiza uma atividade pelo prazer ou interesse naquela determinada atividade, já a motivação extrínseca, em contraposição, é realizada em virtude da expectativa de resultado desta ação, ou seja, a atividade é entendida como uma maneira para alcançar determinados objetivos externos desejáveis ou mesmo livrar-se daqueles indesejáveis. (DECI; RYAN, 1991; RYAN; DECI, 2000a; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

No trabalho de Gagné e Deci (2005, p. 336) é apresentada a figura que representa o *continuum* de autodeterminação (Figura 2), na qual são demonstrados os seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, iniciando com a desmotivação, que é ausência total de autodeterminação; os tipos de motivação extrínseca, que variam em seu grau de autodeterminação; e a motivação intrínseca, que é invariavelmente autodeterminada.

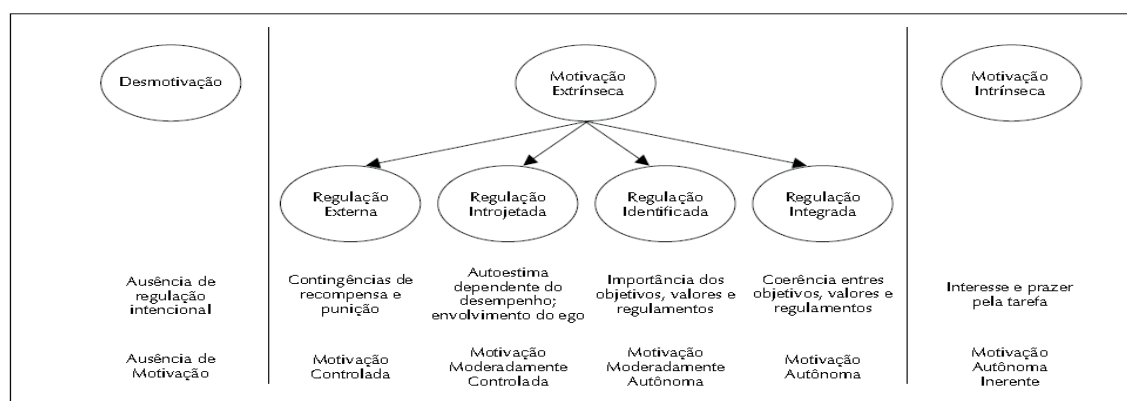


Figura 1: *Continuum* de autodeterminação (GAGNÉ; DECI, 2005 apud LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013)

Retornando ao conceito de diferentes formas ou graus, a motivação extrínseca faz com que ocorram distintos níveis de internalização e integração de valores e regulação de condutas, refletindo diferentes graus de autonomia. De acordo com Sobral (2003, p. 25), “[...] uma motivação autônoma relaciona-se com mais qualidade no aprendizado, maior persistência e melhor ajuste psicológico dos aprendizes, do

ensino primário ao ensino superior” (DECI; VALLERAND; PELLETIER; RYAN, 1991; DECI, RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECCI, 2000b).

A proposição fundamental da Teoria da Autodeterminação é que os seres humanos buscam sua evolução de suas necessidades psicológicas para serem competentes, autônomos, e relacionados com outros. Em contextos onde essas necessidades são satisfeitas, as pessoas de forma evidente demonstram uma motivação de alta qualidade e maior bem-estar. Inversamente, quando essas necessidades são frustradas, as pessoas demonstram motivação diminuída e sintomas de mal-estar (DECI; RYAN, 2014).

A Teoria da Autodeterminação é uma teoria motivacional abrangente e amplamente estudada que vê as necessidades psicológicas como necessidades humanas universais. Sendo que o ser humano buscará satisfazer estas necessidades obtendo assim um desempenho contínuo, de alta qualidade e para a saúde psicológica, caso isto não ocorra, ou seja, caso as necessidades não sejam satisfeitas haverá consequências negativas para este indivíduo (DECI; RYAN, 2000).

A conceituação das necessidades básicas ou fundamentais da Teoria da Autodeterminação pode ser utilizada para pesquisa em nível de tarefas específicas (por exemplo, fazer um plano estratégico), em nível de domínio (por exemplo, no trabalho), ou em nível global (ou seja, uma personalidade). Então, qualquer que seja o nível de análise, pode-se usar o grau de satisfação ou frustração das necessidades básicas para prever resultados no nível correspondente (DECI; RYAN, 2014).

Os indivíduos, portanto, na Teoria da Autodeterminação buscarão realizar tarefas que façam com que eles se sintam satisfeitos, considerando as três necessidades psicológicas básicas, sendo a competência, a autonomia e o vínculo. Temos, portanto, no contexto social do caso de estudantes ou acadêmicos, as relações que podem trazer frustração, satisfação total ou parcial das necessidades que estes estudantes ou acadêmicos trazem consigo, das quais a motivação autônoma é contingente (RYAN; DECI, 2000a; 2000b).

4 | METODOLOGIA

Este artigo tem como abordagem metodológica o método quantitativo exploratório, através da técnica de coleta de dados com a aplicação de questionários junto aos alunos do curso de Administração de uma universidade estadual e faculdades particulares da cidade de Guarapuava, portanto trabalhou com dados transversais, visto que analisou o conjunto de informações obtido nas respostas dos alunos concluintes no ano de 2016.

A amostragem foi a não probabilística, sendo que de acordo com Freitas et al. (2000, p. 106), este tipo de amostra “[...] é obtida a partir de algum tipo de critério, e nem todos os elementos da população têm a mesma chance de ser selecionados,

o que torna os resultados não generalizáveis”, mas este tipo de amostra tem a sua conveniência quando se quer analisar um grupo específico, como é o caso deste artigo que tem o foco nos alunos concluintes do curso de Administração. Portanto, foram aplicados os questionários junto aos estudantes que concluirão o curso de Administração no ano de 2016, na Universidade Estadual e nas faculdades particulares da cidade de Guarapuava (164 participantes), dessa forma foi utilizada amostra por conveniência direcionada para os alunos concluintes do curso de administração (FINK, 1995; BICKMAN; ROG, 2009).

Os questionários foram aplicados pessoalmente nas turmas do curso de Administração que concluirão o curso em 2016, sendo aplicado na Universidade Estadual, a qual tem uma turma no período da manhã e uma turma no período da noite, além da aplicação em outras 2 faculdades particulares que têm turmas apenas no período noturno. Após ter acesso às salas de aula com a autorização dos coordenadores dos cursos e dos professores que estavam ministrando aula, foi esclarecido aos alunos o objetivo do estudo, e assegurado o sigilo das informações e também a liberdade caso eles não quisessem responder, no entanto, todos prontamente se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa.

A amostra foi composta de 164 participantes, tendo o seguinte perfil: quanto a gênero: 74 respondentes do sexo masculino (45%) e 90 respondentes do sexo feminino (55%); quanto a faixa etária: 1 respondente (0,6%) até 19 anos; 139 respondentes (84,8%) de 20 anos à 30 anos; 24 respondentes (14,6%) acima de 30 anos, sendo a idade mínima 19 anos e 60 anos a máxima, com desvio padrão de 5,55 e média de 25 anos; quanto ao estado civil: 116 respondentes (71%) são solteiros, 47 respondentes (28% são casados) e apenas uma pessoa é divorciada; quanto a instituição: 51 respondentes (31%) são da universidade estadual pública e 113 respondentes (69%) são das universidades particulares; quanto ao turno: 23 respondentes (14%) estudam no turno da manhã e 141 respondentes (86%) estudam no turno da noite; quanto ao emprego: 136 respondentes (83%) afirmaram estarem trabalhando atualmente e 28 respondentes (17%) não trabalham atualmente.

O questionário utilizado teve por base os questionários das pesquisas de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013), sendo que o primeiro tinha como objetivo investigar estudantes universitários matriculados em vários cursos da região no norte do Paraná, de três universidades públicas, já o segundo tinha como foco identificar os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis de uma única universidade pública, objetivos similares ao deste trabalho, a diferença é que o presente trabalho foca nos alunos concluintes do curso de administração, investigando todas as instituições de ensino superior que formarão administradores na cidade de Guarapuava em 2016.

Portanto, foi utilizado instrumento já validado em outras pesquisas relacionadas ao nível da motivação acadêmica, embasado na Teoria da Autodeterminação e que utilizaram a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), sendo que

este instrumento mostrou-se, de acordo com Sobral (2003, p. 26), “[...] com consistência interna, estabilidade temporal, o que dá validade aos constructos”, considerando as pesquisas voltadas à mensurar a motivação acadêmica dos discentes (VALLERAND et al., 1992; VALLERAND et al., 1993; SOBRAL, 2003; FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Foi utilizada a Análise de Fatores Exploratória, para reduzir as informações/dados das respostas no questionário relacionadas à motivação dos acadêmicos, pois de acordo com Field (2009, p. 553), “[...] nas ciências sociais, geralmente tentamos medir coisas que não podem ser medidas diretamente (as chamadas variáveis latentes ou constructos) [...]”, por exemplo, a motivação das pessoas, que é o objetivo deste artigo.

A técnica de Análise de Fatores tem três principais aplicações: (1) compreender um conjunto de dados; (2) elaborar um questionário para mensurar uma variável subjacente; (3) reduzir o tamanho dos dados para que seja mais fácil interpretá-los, mas mantendo o máximo possível da base original da informação.

Foram calculados os coeficientes de correlação e criada a matriz-R, para verificar a existência de coeficientes de correlação altos entre os subconjuntos de variáveis, que expliquem dimensões comuns relacionada aos fatores ou variáveis latentes (FIELD, 2009).

O questionário utilizado neste trabalho foi a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) proposta por Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013). O instrumento contém 29 afirmações, que deveriam ser avaliadas pelos acadêmicos, utilizando a escala de Likert de 07 pontos (01 Discordo Totalmente a 07 Concordo Totalmente).

Destacando que a escala de Likert, de acordo com Cummins e Gullone (2000), são confiáveis, válidas e sensíveis. Visto que ao analisar uma questão ou afirmação, a pessoa que está respondendo irá processar em sua mente os dados disponíveis e as suas respostas dependerão das influências que poderão impactar em suas respostas.

As questões do instrumento tem por referência o *Continuum* de autodeterminação de Gagnè e Deci (2005), sendo que cada questão busca correlacionar o conjunto de itens que verifica três tipos de motivação intrínseca (Saber, Realizar e Experimentar estímulos), juntamente com os três tipos da motivação extrínseca (Externa, Introjeção e Identificação), além da ocorrência da Desmotivação.

Foi utilizado o cálculo de α Cronbach para validar a confiabilidade do questionário utilizado, visto que confiabilidade quer dizer que a escala utilizada no questionário reflete o constructo que se quer medir, ou seja, mantendo todas as outras informações iguais uma pessoa (ou aqueles que pensam de forma semelhante) sempre responderá aquela questão da mesma maneira no futuro. “Em termos estatísticos, a maneira padrão para analisar a confiabilidade é baseada na ideia de que itens individuais (ou um conjunto de itens) devem produzir resultados consistentes em todo o questionário”

(FIELD, 2009, p. 594).

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira ação a se fazer na Análise Fatorial Exploratória é verificar se a matriz de dados é sujeita a fatoração, ou seja, se os dados podem ser analisados através da análise fatorial (PASQUALI, 1999). Para verificar esta questão foi utilizada a medida de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), sendo que o valor deve ser superior a 0,5 e no teste de Bartlett para a esfericidade ser significativa, o valor de “Sig.” deve ser menor do que 0,05 (FIELD, 2009). Considerando as respostas das 29 questões do questionário e os 164 questionários respondidos, foi encontrado o valor da Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação de amostragem de 0,708, e no teste de Bartlett para a esfericidade o Sig foi igual a 0, portanto, entende-se que os dados podem ser fatorados.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,708
	Qui-quadrado aprox.	1177,205
Teste de esfericidade de Bartlett	Df	406
	Sig.	,000

Figura 2: Teste de KMO e Bartlett

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Através do Método de Análise dos Componentes Principais, foram indicados inicialmente 29 questões, que são a quantidade de questões contidas no questionário. Deste procedimento surgiram 9 fatores, que explicaram 65,362% da variabilidade total dos dados, como está demonstrado no Figura 3.

Fator	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,269	18,171	18,171
2	4,086	14,090	32,261
3	2,005	6,914	39,175
4	1,724	5,946	45,120
5	1,384	4,774	49,894
6	1,193	4,112	54,006
7	1,147	3,955	57,961
8	1,088	3,752	61,712
9	1,058	3,650	65,362

Figura 3: Fatores.

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Buscando reduzir o número de fatores para 7 que são o número de fatores da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), foi refeito a saída do SPSS, além que que foi identificada inconsistência em 4 questões do questionário, que geraram erros de interpretação (q1 = Sinceramente, eu não sei por que venho à faculdade; q4 = Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes; q9 = Eu já tive boas razões para vir à faculdade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar; e q18 = Porque o acesso ao conhecimento se dá na faculdade), as quais foram retiradas da análise, dessa forma o valor da Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação de amostragem aumentou de 0,708 para 0,713, e no teste de Bartlett para a esfericidade o Sig manteve-se igual a 0, portanto,

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,735
	Qui-quadrado aprox.	924,380
Teste de esfericidade de Bartlett	Df	300
	Sig.	,000

Figura 4: Teste de KMO e Bartlett

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Com a redução para 25 questões, os 7 fatores no Método de Análise dos Componentes Principais explicam 60,105% da variabilidade total dos dados, como está demonstrado no Figura 5.

Fator	Total	% de variância	% cumulativa
F1	4,638	18,553	18,553
F2	3,703	14,812	33,365
F3	1,878	7,514	40,879
F4	1,441	5,766	46,645
F5	1,210	4,841	51,486
F6	1,125	4,500	55,986
F7	1,030	4,119	60,105

Figura 5: Fatores no métodos de Análise dos Componentes.

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Matriz de componente rotativa^a

Descrição da Questão	Questão	Componente						
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
		Intrínseca Integrada Identif.	Introjetad	Desmot Extern	Identif. Externa Introjetad	Externa	Desmot Integrada Identif.	Externa
Venho à faculdade porque é isso que escolhi para mim	Q27	,815						
Porque estudar amplia os horizontes	Q26	,759						
Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério	Q22	,648						
Porque gosto muito de vir à faculdade	Q21	,638						
Venho à faculdade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem	Q24	,632						
Porque para mim a faculdade é um prazer	Q17	,588						
Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos	Q20		,835					
Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa comprometida	Q10		,754					
Venho à faculdade porque quando sou bem sucedido me sinto importante	Q15		,643					
Venho porque é isso que esperam de mim	Q8		,546					
Venho à faculdade para comprovar que sou mesmo capaz de completar meu curso	Q5		,508					
Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na faculdade	Q7			,726				
Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na faculdade	Q16			,724				
Eu não vejo por que devo vir à faculdade	Q13			,694				
Venho à faculdade para não ficar em casa	Q6			,624				
Venho à faculdade porque a presença é obrigatória	Q11			,508				
Venho à faculdade porque acho que a frequência deve ser obrigatória	Q2				,768			
Venho à faculdade para não receber faltas	Q3				,763			
Venho à faculdade para conseguir o diploma	Q14				,467			
Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso	Q23				,450			

Estar entre meus colegas é o principal motivo pelo qual venho à faculdade	Q29						,865	
Porque o acesso ao conhecimento se dá na faculdade	Q19						,627	
Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas	Q25						,434	
Porque a educação é um privilégio	Q12						,404	
Venho à faculdade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	Q28							,793

Método de extração: Análise do Componente principal.
Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 9 iterações.

Figura 6: Matriz de componente rotativa

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

O gráfico de Scree, representado na Figura 7, com os componentes principais e autovalores, indica a inclinação da reta com o ponto de rotação de cada fator encontrado.

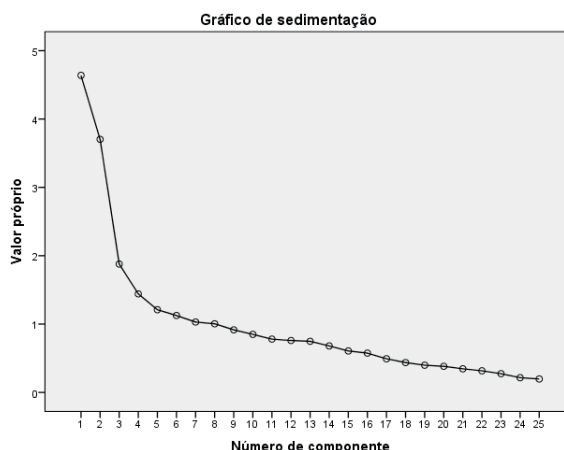


Figura 7: Gráfico de Scree.

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Com a manutenção de 25 questões, os resultados encontrados foram coerentes com os outros estudos da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) aplicados por Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013), no entanto, a composição foi um pouco diferente.

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
	Intrínseca Integrada Identif.	Introjetad	Desmot Extern	Identif. Externa Introjetad	Externa	Desmot Integrada Identif.	Externa

Autovalores (<i>engenvale</i>)	4,638	3,703	1,878	1,441	1,21	1,125	1,03
% Variância explicada	18,553	14,812	7,514	5,766	4,841	4,5	4,119
% Variância Acumulada	18,553	33,365	40,879	46,645	51,486	55,986	60,105
Alfa de Cronbach	0,631	0,573	0,594	0,547	0,606	0,596	0,637

Figura 8: Quadro com componentes.

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

O fator 1 teve as questões de “motivação intrínseca” (q17 = Porque para mim a faculdade é um prazer; q 21 = Porque gosto muito de vir à faculdade), “motivação extrínseca por regulação integrada” (q26 = Porque estudar amplia os horizontes; q27 = Venho à faculdade porque é isso que escolhi para mim), além da “motivação extrínseca por regulação identificada” (q22 = Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério; q24 = Venho à faculdade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem). Sendo que o fator 1 alcançou a média de 5,72, apresentada no quadro 7, corroborando os estudos de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal; Miranda; Carmo (2013), indicando que os alunos estão intrinsecamente motivados, ou seja, tem interesse e prazer nos estudos de maneira autônoma inerente, mas também estão motivados por fatores externos, visto que, apresentaram motivação extrínseca por regulação integrada, no qual consideram a coerência com seus objetivos, valores e regulamentos, além de que houve neste estudo, uma avaliação diferenciada dos estudos anteriores, identificando que os estudantes concluintes do curso de administração da cidade de Guarapuava, consideram no fator 1 também itens da motivação extrínseca por regulação identificada, que é considerada por Gagnè; Deci (2005) como o estágio de motivação moderadamente autônoma.

O fator 2 agrupou somente itens da “motivação extrínseca por regulação introjetada” (q5 = Venho à faculdade para comprovar que sou mesmo capaz de completar meu curso; q8 = Venho porque é isso que esperam de mim; q10 = Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa comprometida; q15 = Venho à faculdade porque quando sou bem sucedido me sinto importante; q20 = Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos), neste estudo a média foi superior aos outros estudos. Esta motivação é originada de pressões que os estudantes sofrem externamente, e consideram a autoestima dependendo do desempenho, no qual há o envolvimento com o ego, isto deve-se provavelmente ao fato de que este estudo aplicou os questionários junto à alunos que estão concluindo sua graduação, sendo que estes já estão vislumbrando a conclusão da graduação.

O fator 3 englobou as questões de “desmotivação” (q7 = Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na faculdade; q13 = Eu não vejo por que devo vir

à faculdade; q16 = Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na faculdade), e foi o segundo com a menor média (1,81), corroborando com os outros estudos, demonstrando que as questões realmente evidenciam quando os alunos estão desmotivados. Quando a média é baixa, isto significa que poucos estudantes de identificam como desmotivados. Neste estudo, diferentemente dos anteriores, o fator 3 também englobou as questões de “motivação extrínseca por regulação externa” (q6 = Venho à faculdade para não ficar em casa; q11 = Venho à faculdade porque a presença é obrigatória), o que demonstra uma correlação quando os alunos estão desmotivados e se sentem obrigados a vir para a graduação.

No fator 4 houve uma mescla de itens da “motivação extrínseca por regulação identificada” (q2 = Venho à faculdade porque acho que a frequência deve ser obrigatória), “motivação extrínseca por regulação externa” (q3 = Venho à faculdade para não receber faltas; q14 = Venho à faculdade para conseguir o diploma) e “motivação extrínseca por regulação introjetada” (q23 = Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso).

No fator 5 é apenas de uma questão da “motivação extrínseca por regulação externa” (q29 = Estar entre meus colegas é o principal motivo pelo qual venho à faculdade) demonstrando a interação social dos alunos como sendo algo importante para eles. O fator 6 também mesclou itens da “desmotivação” (q19 = Eu não vejo que diferença faz vir à faculdade), “motivação extrínseca por regulação identificada” (q25 = Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas) e “motivação extrínseca por regulação integrada” (q12 = Porque a educação é um privilégio), misturando dessa forma vários itens destoou das pesquisas anteriores.

O fator 7 apenas considera uma questão da “motivação extrínseca por regulação externa” (q28 = Venho à faculdade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar), e é o que representou a menor média, diferentemente dos estudos anteriores, este item é interessante, pois demonstrando a menor média (1,27), isto quer dizer que menos estudantes se identificaram com esta afirmação, importante verificar que dos 164 respondentes, apenas 3 estudantes responderam concordando totalmente com esta questão, sendo que 2 afirmaram não trabalhar atualmente, então a maioria (para não afirmar que quase a totalidade) dos alunos não correlaciona os estudos como sendo uma facilidade para não trabalhar, isto também deve-se provavelmente ao fato dos respondentes serem alunos concluintes, que já vislumbram o mercado de trabalho como algo importante.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 Intrínseca/Integrada/Identif.	1,00	7,00	5,2716	1,03543
F2 Introjetada	1,00	7,00	4,0765	1,02064
F3 Desmotiva/Externa	1,00	7,00	1,8147	0,94723
F4 Identif./Externa/Introjetad	1,00	7,00	3,1667	1,29501

F5 Externa	1,00	7,00	3,5276	1,85030
F6 Desmot/Integrada/Identif.	1,00	7,00	4,1309	0,99376
F7 Externa	1,00	7,00	1,2761	0,97048

Figura 9: Quadro com componentes.

Fonte: elaborado pelos autores (2016)

Além da análise fatorial, o presente estudo inovou ao incluir 3 réguas nas quais os acadêmicos assinalavam: (1) o grau de motivação global para concluir o curso de Administração; (2) o grau de motivação para dar seguimento nos estudos, por exemplo, cursar uma especialização ou mestrado; (3) o grau de motivação em cursar outro curso de graduação.

Para o grau de motivação global para concluir o curso de Administração média ficou em 89%, identificando que existem 6 alunos dos 164 respondentes que estão tendenciosos em 50 % em não concluir o curso de administração, sendo que não há correlação à esta motivação de desistência à instituição, turno, sexo, se trabalha atualmente, estado civil ou idade, demonstrando que a motivação para a desistência não tem causa comprovada (pelo menos não neste instrumento), mas importante ressaltar que a grande maioria demonstra-se motivada a concluir o curso.

Quanto a motivação para dar seguimento nos estudos, por exemplo, cursar uma especialização ou mestrado, a média desta motivação foi de 78%, sendo que 100 dos 164 respondentes tem pelo menos 80% de motivação para continuar se especializando. Já para avaliar o grau de motivação em cursar outro curso de graduação a média para esta motivação foi de 65%, destacando que 70 dos 164 respondentes tem pelo menos 80% de motivação para cursar outro curso de graduação.

6 | CONCLUSÃO

Tendo em vista a importância da verificação do nível motivacional dos futuros profissionais que administrarão as empresas da cidade e região, visto que Guarapuava é um centro universitário que fornece a mão de obra qualificada para toda a região, o presente estudo buscou verificar os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes concluintes do curso de administração sob a ótica da Teoria Comportamental, mais especificamente através da perspectiva da Teoria da Autodeterminação, tendo como base estudos anteriores que utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (VALLERAND et al., 1992; VALLERAND et al., 1993; SOBRAL, 2003; FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

O presente estudo utilizou a Análise de Fatores Exploratória reduzindo as questões aplicadas em 7 fatores que explicam 60,105% da variabilidade total dos

dados, e o fator 1 foi o que obteve a maior média (5,72), no qual os estudantes demonstram automotivação, ou seja, sentem interesse, satisfação e prazer pelo simples ato de estudar, mas também consideram a coerência com seus objetivos, valores e regulamentos, além de haver um estágio de motivação moderadamente autônoma, em outras palavras, os alunos concluintes de administração estão auto motivados mas também vislumbram a conclusão do curso como forma de obter benefícios profissionais futuros, recordando que os comportamentos têm como norteadores o ambiente que ofertam formas de subsídios às necessidades psicológicas, sendo as três formas de necessidades: competência, autonomia e relacionamento, e que são consideradas necessidades universais para bem-estar, mas podem variar ao nível e tipo de motivação (SOBRAL, 2003; DECI; RYAN, 2014).

O presente estudo utilizou questionário já validado em outras pesquisas anteriores (FALCAO; ROSA, 2008; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SOUZA, 2008; ENGELMANN, 2010; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013), sendo possível comparar e identificar a existência de vários tipos de motivação que leva os estudantes a cursarem o curso de administração e buscarem sua conclusão. Sendo que, em 32% dos alunos concluintes a motivação intrínseca é alta (onde há o autodesenvolvimento) e apenas 1,2% estão totalmente desmotivados.

Dessa forma, os resultados encontrados neste estudo podem fomentar ações por parte das 3 instituições pesquisadas, onde a motivação junto aos alunos concluintes deve se manter alta, principalmente na motivação intrínseca, sendo que esta envolve a motivação dos acadêmicos no próprio estudo, para que eles o considerem interessante, e assim obtenham a satisfação espontânea da própria atividade e realmente absorvam todos os conhecimentos que necessitarão em suas vidas profissionais como gestores das organizações onde atuarão.

Além disso, o presente artigo demonstrou que 60,97% dos alunos pretende continuar se especializando, diante disto, as instituições podem promover cursos de especialização e mestrado para que estes alunos deem continuidade em seu aperfeiçoamento, para que estejam preparados para o mercado de trabalho cada vez mais exigente, fomentando sempre a motivação intrínseca e o autodesenvolvimento.

Como sugestão de pesquisas futuras, sugere-se a replicação deste estudo para os outros cursos de Ciências Sociais Aplicadas, além de também replicar em outros anos de formação do curso de Administração para verificar a evolução da motivação dos alunos durante a graduação. E também, conforme sugere Boruchovitch (2008 apud LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013), seria interessante a investigação junto aos estudantes através de técnicas qualitativas como, por exemplo, entrevistas e observação do comportamento dos estudantes, pois dessa forma seria possível um melhor entendimento das questões motivacionais.

REFERÊNCIAS

- BERGAMINI, C.W. **Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento humano na empresa**. São Paulo: Atlas, 1976.
- BERNARDES, C. **Sociologia aplicada à administração: gerenciando grupos nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- BICKMAN, L.; ROG, D. J. **Handbook of Applied Social Research Methods**. 2 ed. Sage Publications. 2009.
- BOWDITCH, J. L; BUONO, A. F. **Elementos de comportamento organizacional**. Sao Paulo: Pioneira, 1992.
- CAMPELL, D. J. Task complexity: a review and analysis. **Academic Management Review**. n. 13, v. 1, p. 40-52, 1988. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/243768060_Task_Complexity_A_Review_and_Analysis>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- CHANLAT, J.F. **O individuo na organização: dimensões esquecidas**. Tradutor: Arakcy Martins Rodrigues. São Paulo: Atlas, 1994.
- CUMMINS, R. A.; GULLONE, Eleonora. Why we should not use 5-point Likert scales: the case for subjective quality of life measurement. In. **Second International Conference on Quality of Life in Cities, Singapore, 2000**. Disponível em: <<http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeing-index/qol-in-cities-likert-scales-2000.doc>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- DECI, E.L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum. 1985.
- DECI, E. L.et al. M. Motivation in education: the self-determination perspective. **The Educational Psychologist**, 26, 325-346. 1991. Disponível em: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M.; WILLIAMS, G. C. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning and Individual Differences** 8, 165-183. 1996. Disponível em: <http://updatenet.net/images/1/1e/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_Williams_1996.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. **Nebraska Symposium on Motivation**, 1990. (Vol. 38): Perspectives in Motivation. Lincoln e London: University of Nebraska Press, 237-288. 1991. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/21026291_A_Motivational_Approach_to_Self_Integration_in_Personality>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 227-268. 2000. Disponível em: <http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagne, *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). New York, NY: Oxford University Press. 2014. Disponível em: <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001/oxfordhb-9780199794911-e-003>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- ENGELMANN, E.. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2016.

FINK, A. **How to sample in Surveys**. Thousand Oaks. Sage. 1995.

FREITAS, H. et al. . O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo v. 35, n. 3, p. 105-112, jul/set 2000. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=269>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FALCAO, D.F.; ROSA, V. V.. Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: Uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. In: **XXXII Encontro da Anpad**, 2008, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A789.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, 26, 331-362. 2005. Disponível em: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_GagneDeci_JOB_SDTtheory.pdf> Acesso em: 12 mar. 2016.

GUIMARÃES, S. É.R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Ilha do Fundão, 13 (1), 101-113, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

HESKETH, J.L. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Livros Tecnicos e científicos, 1981.
KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizacoes**: o homem rumo ao século XXI. 2.ed. Sao Paulo: Atlas, 1999.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S.. Teoria da Autodeterminação: Uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. São Paulo: **R. Cont. Fin.** – USP, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/78828>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. n. 140, p. 44-53, 1932. Disponível em: <http://www.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf>. Acesso: 13 mar. 2016.

MASLOW, A.H. **Maslow no gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**. v. 101, n. 2, p. 343-352, 1956. Disponível em: <<http://www.psych.utoronto.ca/users/peterson/psy430s2001/Miller%20GA%20Magical%20Seven%20Psych%20Review%201955.pdf>>. Acesso: 13 mar. 2016.

MORGAN, G. **A natureza entra em cena**: as organizações vistas como organismos. Imagens da Organização. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

OLIVEIRA, M. A. **Comportamento organizacional para gestão de pessoas**: como agem as empresas e seus gestores. São Paulo: Saraiva, 2010.

PASQUALI, L.. **Análise fatorial**: um manual teórico-prático. Brasília: Editora UnB, 1999.

PORTER, L. W; LAWLER, E. E. III. **Managerial attitudes and performance**. Homewood, IL: Irwin-Dorsey. 1968.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000a). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation,

social development, and well-being. **American Psychologist**, 55(1), 68-78. 2000a. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54-67. 2000b. Disponível em: <<https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SOBRAL, D. T. Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 19(1), 25-31. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a05v19n100.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

VALLERAND, Robert J.; PELLETIER, Luc G.; BLAIS, Marc R.; BRIÈRE, Nathalie M.; SENÉCAL, Caroline; VALLIÈRES, Evelyne F. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52, 1003-1017. 1992. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SOUZA, I. C. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil. 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000135341>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VIEIRA, K. M.; DALMORO, M.. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados? In: **XXXII Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 6 a 10 de 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VALLERAND, R. et al. . On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and Psychological Measurement** 53, 160-172. 1993. Disponível em: <http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PLANEJAMENTO DE CARREIRA DOS GRADUANDOS EM ADMINISTRAÇÃO

Rodolfo Jakov Saraiva Lôbo

Universidade Federal do Cariri
Juazeiro do Norte – Ceará

Elias Pereira Lopes Júnior

Universidade Federal do Cariri
Juazeiro do Norte – Ceará

Francisco Eliel da Silva

Universidade Federal de Campina Grande
Sousa - Paraíba

RESUMO: O mercado de trabalho vem passando por constantes transformações que são ocasionadas por fatores econômicos, sociais, políticos e econômicos. O planejamento de carreira é uma ferramenta que permite estabelecer metas e objetivos, assim como traçar estratégias para que um indivíduo possa atingir seus objetivos. O presente trabalho tem como objetivo analisar a percepção dos graduandos de administração sobre o planejamento de carreira. Para isso são abordadas questões referentes à escolha da carreira em Administração, expectativas profissionais e a utilização de métodos e técnicas de planejamento e desenvolvimento de carreira. Para atingir o objetivo proposto, adotou-se uma metodologia quantitativa em um estudo exploratório e descritivo, com a aplicação de questionário estruturado a 149 graduandos do curso de Administração

da UFCG campus de Sousa-PB. Os dados resultantes da pesquisa foram analisados com base no referencial teórico levantado sobre carreira em Administração. Por meio dessa análise, observou-se que os estudantes consideram importante planejar sua carreira, e mais ainda ter autoconhecimento para gerenciá-la. Além disso, constatou-se que os graduandos costumam alinhar seus interesses pessoais e profissionais de forma a ter qualidade de vida na atividade que irão exercer. Os graduandos não consideram que suas expectativas profissionais tenham sido construídas por meio do curso de Administração. A respeito das ações que os graduandos pretendem realizar após o curso, as principais são: prestar um concurso público, fazer um mestrado ou fazer uma especialização. Quanto às prioridades, os respondentes pretendem ter qualidade de vida, satisfação pessoal, realização profissional e conciliar vida profissional e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento de carreira. Carreira em Administração. Gestão da carreira.

1 | INTRODUÇÃO

A escolha da carreira é uma dúvida que, inevitavelmente, surge em um dado momento na vida das pessoas. Milhares de jovens brasileiros todos os anos se deparam com a

incerteza do que pretendem realizar em sua vida profissional. Para definir a melhor escolha de carreira o profissional deve levar em consideração os diversos fatores que influenciam sua decisão, inclusive os pessoais. Certamente, todos desejam ter uma carreira que proporcione sucesso na vida profissional e pessoal, sem dúvidas estes dois conceitos estão relacionados, principalmente, com o avanço das comunicações proporcionado pelas tecnologias, fazendo com que os valores profissionais tomem cada vez mais espaço na vida pessoal.

De acordo com Silva (2012), a noção de carreira é uma ideia historicamente recente, que surge no decorrer do século XIX na sociedade industrial capitalista liberal, marcado pelo ideal de igualdade, liberdade de êxito individual e desenvolvimento econômico social, onde a lei da oferta e da demanda evidenciava que ter uma carreira era possível para qualquer pessoa.

Tolfo (2002) aponta que as decisões relativas à carreira são complexas, já que, tais decisões levam em consideração diversos fatores, como: o ambiente no qual estamos inseridos (espaço e tempo), as características psicológicas, as opções ideológicas, os relacionamentos familiares, as condições afetivas e materiais e os compromissos sociais e econômicos. Desse modo, o fator que define a escolha poderá definir também as expectativas que a pessoa terá em relação a sua carreira profissional.

Segundo Blessmann (2012), o Brasil encontra-se em um cenário de mudanças sociais, políticas e econômicas. Isso tem afetado o mercado e a forma de administrar os negócios e, conseqüentemente, o mundo do trabalho. Tais mudanças podem ser percebidas pelas formas flexíveis de trabalho, redução dos níveis hierárquicos e cargos gerenciais, estruturas horizontais, equipes multifuncionais e diversas outras mudanças que acontecem a cada dia.

Nesse contexto, percebe-se que a gestão de carreira ganha importância devido às transformações ocorridas na sociedade e nos processos de trabalho. Essas transformações ocorrem em decorrência dos acontecimentos nos cenários econômicos, político, social e tecnológico, bem como do próprio crescimento da complexidade organizacional das empresas (SILVA, 2012).

Diante disso, o plano de carreira vem sendo uma importante ferramenta utilizada por muitas empresas para o desenvolvimento de seus colaboradores. Esta estratégia permite que tanto a organização quanto seus colaboradores possam ter uma visão de curto, médio e longo prazo em relação às possibilidades de crescimento e desenvolvimento de ambos. Um plano de carreira pode influenciar, diretamente, na motivação e redução da rotatividade da equipe, conseqüentemente, aumentando a produtividade e a retenção de talentos na empresa (TELMO, 2015).

Por outro lado, Dutra (2010), coloca que, hoje, o planejamento de carreira é visto por meio de uma nova perspectiva, onde o tradicional planejamento de carreira, em que as empresas eram encarregadas de definir o desenvolvimento das carreiras de seus funcionários, está cedendo lugar para o autogerenciamento da carreira, onde cada pessoa é responsável pela administração de sua própria carreira profissional e

saber como adaptá-la continuamente às mudanças e exigências do mercado.

Nessa perspectiva, o planejamento de carreira deixa de ser uma responsabilidade apenas das empresas e passa a ser, também, de cada indivíduo. Dessa forma, o profissional deve gerir sua própria carreira, sempre levando em consideração as exigências e transformações do mercado, que estão ocorrendo cada vez mais rápidas. Para tanto, faz-se necessário que cada pessoa busque o autoconhecimento para identificar seus pontos fortes e fracos (aqueles que precisam ser melhorados). Isso permitirá que o profissional aproveite as oportunidades que surgirão, como também neutralize as ameaças que, possivelmente, venham a surgir.

Blessmann (2012), ainda acrescenta que a perspectiva de desenvolvimento de carreira engloba a necessidade de relacionar autodesenvolvimento, desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal e familiar. O planejamento de carreira tem início quando o profissional considera seus valores, necessidades e habilidades. Assim, entende-se que carreira é algo a ser desenvolvido, um caminho a ser trilhado, onde o profissional tem um papel ativo ao longo do processo.

A escolha da carreira está ligada a diversos fatores externos que influenciam, diretamente, na escolha do indivíduo e a escolha, por sua vez, gera uma série de expectativas. Assim, o plano de carreira encontra-se relacionado com os objetivos e pretensões profissionais do indivíduo, constituídos a partir de suas escolhas e expectativas. Nesse sentido, esse estudo objetiva investigar a percepção dos graduandos de administração sobre o planejamento de suas carreiras.

Nas últimas décadas a gestão de carreira tornou-se um assunto de grande importância nas organizações devido às modificações em sua percepção. Essas transformações são decorrentes de mudanças ocorridas na sociedade e nos processos de trabalho, vindo a impactar na subjetividade dos funcionários, que passam a ser responsáveis pela gestão de suas carreiras em convenção com os parâmetros exigidos pelas organizações (SILVA, 2012).

De acordo com Pereira (2013), a insatisfação no trabalho está relacionada à falta de planejamento de carreira individual, resultando em profissionais com baixo senso de auto eficácia e experiências profissionais fracassadas. Refletir a respeito dos rumos da própria carreira e estabelecer metas e projetos profissionais parece vir ao encontro das atuais demandas do mercado de trabalho, caracterizando-se também como uma ferramenta que promove o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança.

Portanto, alguns estudos dos quais tratam da temática desse trabalho, a exemplo da pesquisa de Sala (2011), que buscou investigar a administração de carreiras e as expectativas profissionais, concluindo que o ambiente externo da empresa é um fator que determina a gestão de carreira.

Tavares *et al.* (2010), por sua vez, buscaram abordar acerca das percepções dos alunos frente à sua formação, expondo diversos pontos na sua conclusão, principalmente, a essencialidade de se ter uma visão do mercado, das suas preferências, na escolha do curso e da instituição para que tenham maior chance de

sucesso profissional.

Por fim, Ferreira e Dutra (2013), almejam analisar em profundidade a relação existente entre a visão de carreira de uma executiva de uma organização frente às mudanças significativas no modelo de negócios na empresa em que atua, revelando que o contexto no qual a pessoa está inserida influencia as próprias decisões e escolhas, mesmo que de forma inconsciente.

Desse modo, haja vista a lacuna que há no meio científico, qual seja a falta de trabalhos sobre planejamento de carreira que abordem graduandos do curso de administração, levando em consideração o contexto do município de Sousa-PB, objeto desse estudo, esta pesquisa abre a discussão sobre como esse planejamento pode contribuir com o alcance das expectativas profissionais e visa cooperar com a expansão da temática na comunidade, principalmente, a científica, uma vez que estabelecer os rumos da própria carreira é fundamental para a satisfação profissional e pessoal, pois, este processo promove um aumento da autoestima e da autoconfiança, melhorando os resultados.

2 | CARREIRA EM ADMINISTRAÇÃO

Nos últimos anos, ocorreram profundas transformações nas profissões, algumas deixaram de existir, sendo que as que permanecem até hoje são aquelas que são ligadas a interação com clientes. A partir desse novo cenário, as empresas estão buscando por profissionais que tenham competências para ocupar os cargos ofertados (SALA, 2011).

O mercado procura por profissionais que tenham conhecimento, habilidades e, principalmente, atitude para criar e efetivar as mudanças de que a organização necessita para se manter no mercado e crescer. O conhecimento reside, essencialmente, na mente das pessoas, por isso, desenvolver pessoas é uma das principais estratégias para gerar vantagem competitiva.

Hugria, Prado e Prestes (2009, p.3), apresentam as exigências do novo profissional de administração:

Do novo profissional espera-se que exerça suas funções, conheça a natureza humana e saiba conduzir as pessoas, que não apenas tome decisões e sim que transforme suas ações em oportunidades, que vise não somente o crescimento individual, mas que, interligue os setores da empresa de maneira que ela funcione como um todo e que seus esforços estejam voltados para atingir o mesmo objetivo, o sucesso. O maior desafio desse novo administrador é ser um eterno aprendiz e levar o seu aprendizado para o ambiente das organizações.

Diante de tantas mudanças que vem acontecendo, o mercado necessita de um profissional atualizado que tenha a capacidade de trabalhar, principalmente, com pessoas e que além de tomador de decisões, ele precisa ser um visionário capaz de

enxergar oportunidades, sempre objetivando o crescimento e o sucesso da empresa como um todo, seu maior desafio é estar aberto ao aprendizado contínuo e compartilhar o mesmo em todos os ambientes da organização.

Os consumidores estão cada vez mais exigentes, seja com relação ao produto ou mesmo ao atendimento, conseqüentemente, o mercado tem se tornado mais exigente com relação à contratação de novos colaboradores. As empresas buscam profissionais dinâmicos e comprometidos com os objetivos da organização e, principalmente, que tenham facilidade em trabalhar em equipe e liderar pessoas. Nesse sentido, o profissional de administração se destaca no mercado devido ao conjunto de competências que ele possui.

Silva, Santana e Neto (2009), evidenciam a importância do administrador para a sustentação e o crescimento de uma empresa. Os autores apresentam as exigências para o exercício da função, que são: raciocínio rápido e inovação nas decisões, suas estratégias traçadas determinam o planejamento futuro da organização, liderança, objetividade e versatilidade caracterizam esses profissionais.

Campos e Rosa (2007, p.7) complementam considerando que “o avanço na carreira de administrador não depende somente da competência técnica, depende também de um capital de relações sociais que se acumula em função da origem socioeconômica das pessoas”. Ainda de acordo com as autoras, a carreira em administração exige uma série de competências para o exercício da profissão, além das habilidades técnicas, humanas e conceituais, a proporcionalidade dessas habilidades vai depender do nível hierárquico que o profissional ocupa, fazendo-se necessário que ele tenha também uma boa relação social, como as autoras colocam um capital de relações sociais que depende em grande parte da origem socioeconômica das pessoas.

2.1 A Escolha Profissional em Administração

No decorrer da vida de um indivíduo ele se depara com diversas situações, em que é necessário fazer uma escolha dentre várias opções. A escolha da carreira profissional é sem dúvidas uma das mais difíceis, pois esta decisão será a que definirá o futuro do indivíduo, e os resultados dessa decisão poderá gerar conseqüências, positivas ou negativas, que irão repercutir durante toda a vida do mesmo.

Martins (2010, p. 64) considera que “a tomada de decisão é uma constante em todo o processo de gestão de carreira. Em diferentes momentos de sua vida profissional, o indivíduo se vê diante de um conjunto de opções que afetam o binômio, carreira e vida”.

Martins (2010) considera a influência do ambiente externo, estratificando em três diferentes níveis: família, sociedade e cultura. A influência da família na escolha inicial pode ser direta ou indireta, a primeira acontece pela exteriorização de opiniões e conceitos sobre as carreiras, a segunda se dá pela tradição familiar que, conseqüentemente, resulta em uma maior exposição do jovem a um determinado conjunto de estímulos ocupacionais.

Em relação à sociedade, as escolhas de um indivíduo podem ser fortemente condicionadas pelas características do lugar onde se vive, ou seja, algumas profissões existem em determinados lugares e em outros não, o fator climático é um dos que pode definir a existência ou não de determinada profissão. Algumas categorias culturais estão muitas vezes, tão internalizadas que acabam se tornando inquestionáveis, sendo tomadas como verdadeiras a priori.

Mognhon, Mognhon e Mulbheier (2014, p.5) afirmam que, “a escolha profissional é um momento decisivo na vida de todos, e deve ser feita baseada não apenas em influências externas, mas em aptidões e interesses individuais para realização plena das funções atribuídas à profissão”.

Sem dúvidas é importante avaliar todas as variáveis externas antes de tomar a decisão de qual carreira seguir, porém, mais importante que as influências externas são as aptidões e interesses individuais, pois o profissional só conseguirá ter sucesso em sua carreira se ele gostar das funções atribuídas à profissão que ele escolheu.

Ao escolher sua carreira o indivíduo também está definindo seu estilo de vida, por isso, muitas vezes, é necessário abandonar algumas expectativas familiares. Portanto, a escolha da carreira deve ser feita pelo próprio indivíduo. Neste ponto, o indivíduo está assumindo um papel ativo de transformação pessoal e ao mesmo tempo ganhando independência. Entretanto, a atuação da família é extremamente importante, desde que essa atue de forma construtiva, dando espaço para que o sujeito assuma suas responsabilidades com si mesmo.

As escolhas na era do conhecimento, cada vez mais se baseiam em referenciais próprios e buscam o equilíbrio entre, carreira e vida. O enfoque deixa de ser a busca de uma “carreira lá fora”, para se tornar o desenvolvimento de uma “carreira que sou eu” (MARTINS, 2010). Nessa perspectiva, o sujeito se torna um ser ativo na tomada de decisão da carreira, se baseando em referenciais próprios para a escolha de uma carreira que atenda suas necessidades pessoais e profissionais, ou seja, encontre o equilíbrio entre carreira e vida.

2.2 Mercado de Trabalho para o Administrador

O mercado de trabalho vem passando por constantes transformações, ocasionadas, principalmente, pela globalização e pela era da informação que trazem consigo um processo de grandes mudanças na economia, na sociedade e nos processos de trabalho, obrigando as empresas a adaptar-se a novos cenários que surgem a cada dia e, que definem se a empresa continua ou não competindo no mercado. Desse modo, as empresas buscam profissionais que possam atender a essas novas exigências de mercado e que tragam resultados à empresa.

Nesse sentido, Dutra (2010, p. 211), evidencia alguns fatores que têm impactado na forma como o trabalho é realizado nas organizações.

A competitividade global e as mudanças na tecnologia da informação e na comunicação têm impactado cada dia mais a forma como o trabalho é realizado nas mais diversas organizações. Esses elementos, somados às mudanças nas estruturas organizacionais e às demandas cada vez mais elevadas e variadas dos consumidores, contribuíram para um aumento da flexibilidade no mercado de trabalho e para uma nova postura dos profissionais frente ao contexto de incertezas que surge em resposta a essas mudanças.

Hugria, Prado e Prestes (2009) apontam que, atualmente, com o mundo em constante desenvolvimento e levando em consideração os diversos cenários que se apresentam é imprescindível aos profissionais se prepararem para o mercado de trabalho, de forma adequada, e por isso é muito importante criar perspectivas e ser prospectivo para construir cenários e estar preparado para o futuro.

No mesmo sentido, Aprígio (2013) coloca que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e, necessita de profissionais com habilidades e competências renovadas. Desse modo, as empresas buscam um perfil profissional pautado na competência e no desenvolvimento de habilidades, que sejam atualizados e conscientes de sua realidade.

Diante das mudanças no mercado e em suas estruturas as empresas devem não apenas se adaptar a tais mudanças como também buscar inovar frente aos diversos cenários que se apresentam, de forma a garantir seu espaço no mercado. Para inovar, é imprescindível que as organizações possuam colaboradores preparados para administrar em panoramas diversos, onde eles terão que trabalhar com incertezas, instabilidade e complexidade. Por outro lado, os profissionais devem se preparar, em termos de qualificação e competências, para atender as necessidades demandas pelas organizações.

Perante os novos cenários, nos quais as empresas se encontram inseridas espera-se do novo profissional que ele exerça suas várias funções, entre elas: conhecer a natureza humana e saber como administrar os recursos humanos da empresa, tomar decisões e transformar suas ações em oportunidades, interligar os vários setores da empresa de forma a funcionar como um todo e que seus esforços sejam voltados para atingir os mesmos objetivos. O maior desafio do novo administrador é, portanto, ser um eterno aprendiz, estar continuamente aprendendo, inclusive aprender como aprender, e compartilhar seu aprendizado em todo o ambiente das organizações.

A Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador, realizada em 2011, pelo Conselho Federal de Administração (CFA), apresenta que, “a atuação do Administrador, em todas as áreas das organizações e em todos os setores da economia, repercute de forma decisiva e contribui para a consolidação de sua imagem”. A pesquisa demonstra que a contratação de Administradores vem sendo priorizada pelo mercado de trabalho, devido à percepção dos empresários sobre os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que diferencia esse profissional dos demais.

Na mesma pesquisa, fica evidente que as empresas estão buscando por

profissionais que tenham uma visão voltada para o segmento de seus negócios, que conheçam todas as áreas da organização que tenham capacidade de exercer liderança, trabalhar e desenvolver o clima motivacional das equipes.

A pesquisa ainda mostra que, o administrador é um profissional capaz de trazer diferencial para as organizações em que atua, pois, o mesmo possui uma visão ampla de todas as áreas da organização, capaz de liderar, formar e motivar pessoas e equipes, enfrentar problemas e buscar soluções, ocupar cargos de gerência e atuar na gestão estratégica das mais diversas organizações.

Diante de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, a busca por novas qualificações torna-se essencial, para que o profissional ganhe destaque frente a centenas de outros, no competitivo mercado de trabalho. Além disso, é uma exigência das empresas que o profissional tenha competência para administrar frente às infinitas adversidades que surgem, diariamente, tanto no ambiente de trabalho como fora dele.

2.3 Autoconhecimento

Autoconhecimento se caracteriza como um processo de tomar consciência do desconhecimento de si mesmo. Assim, configura-se como uma das mais poderosas habilidades que o ser humano pode desenvolver para si. De acordo com Dellcorso (2013), o autoconhecimento surge por meio do desenvolvimento da autoconsciência, ou seja, da capacidade do ser humano de reconhecer suas emoções e o quanto elas implicam em si e nos outros. A autoconsciência, por sua vez, não está relacionada com o que aconteceu no passado ou, o que vai acontecer no futuro e sim com o que, realmente, é importante, o presente.

Oswaldo (2013) corrobora afirmando que o autoconhecimento exige a compreensão e o conhecimento das emoções, por parte do ser humano, dessa forma ele poderá compreender a si mesmo e ter a percepção de suas ações diante de si, do outro, da vida e da carreira.

Bayer (2013) coloca que o autoconhecimento é uma das mais poderosas habilidades que o ser humano pode desenvolver durante sua vida, seja pessoal ou profissional. O autoconhecimento está relacionado ao contato com as próprias qualidades, habilidades, potencialidades e pontos de desenvolvimento.

Desde a antiguidade clássica, o “conhece-te a ti mesmo” é apresentado como um dos fundamentos para a sabedoria humana. Da inscrição no templo de Delfos e exortações de Sócrates até a moderna psicologia, o autoconhecimento é qualificado em sua importância para a realização da condição humana em sua plenitude possível (MARTINS, 2010, p. 53).

Costa (2011) aborda que o desconhecimento de si mesmo tem a ver com o condicionamento social e cultural, que impõem ao homem a inércia existencial. Essa inércia retira do indivíduo as condições de olhar para si mesmo. No mesmo pensamento, Martins (2010) afirma que na falta do conhecimento de si mesmo, dos

referenciais próprios e de sua condição única de ser humano, o indivíduo se perde no impessoal, nos referenciais socialmente ditados, ideologicamente justificados e culturalmente validados como corretos.

O desconhecimento de si mesmo faz com que o sujeito adote referenciais da sociedade. Configurando uma total falta de autenticidade, já que, a consciência dos próprios referenciais é pressuposto para o autoconhecimento. Trazendo consequências negativas para si e para os outros por meio de suas ações, pois a falta de autoconhecimento torna as pessoas vazias, perdidas no seu desenvolvimento e na compreensão de seus atos.

Para Peres (2011), o processo de autoconhecimento se dá quando as mentes são abertas, para o conhecimento e quebram-se os paradigmas estabelecidos durante a vida e que permanece armazenado na mente. Nesse contexto, paradigmas são os modelos nos quais se baseia as percepções, ou seja, um padrão no qual se entende, analisa e modifica o mundo externo.

Peres (2011) afirma que no campo profissional o autoconhecimento é um importante diferencial competitivo que é possível de ser desenvolvido. No momento em que a pessoa conhece suas características, pontos fracos e fortes, seus anseios, suas prioridades, ela poderá traçar um planejamento e assim aumentar as chances de sucesso, tanto pessoal quanto profissional.

2.4 Empregabilidade

As constantes mudanças que vem acontecendo no mercado, ocasionadas, principalmente, pela globalização e pelos avanços tecnológicos, tem criado um ambiente cada vez mais instável para as empresas, conseqüentemente, elas têm buscado por profissionais com competências e habilidades renovadas. Nesse sentido, o termo empregabilidade ganhou relevância.

Hugria, Prado e Prestes (2009) consideram a empregabilidade como a capacidade profissional de proteger-se das instabilidades presentes no mercado de trabalho. Nesse sentido, uma das melhores formas de se proteger contra o acirrado e competitivo mercado de trabalho é ter uma boa rede de contatos.

Conforme Malschitzky (2012), a empregabilidade está relacionada à capacidade do indivíduo de garantir sua inserção no mercado de trabalho em longo prazo, por meio de habilidades específicas resultantes de um processo de desenvolvimento de carreira que permite que o indivíduo desenvolva competências essenciais, as quais promovam a sua colocação no mercado de trabalho.

O termo empregabilidade está ligado à capacidade do indivíduo não só de garantir sua inserção no mercado, como também de manter-se nele mesmo diante das instabilidades. Para isso, é necessário que o profissional desenvolva habilidades específicas, que serão demandadas pelo mercado, garantindo assim, sua empregabilidade. Os relacionamentos são evidenciados como sendo uma importante ferramenta para se proteger contra o acirrado mercado de trabalho, assim como

fortalecer e criar possibilidades profissionais.

De acordo com Malschitzky (2012, p.8), “para aumentar a empregabilidade, os profissionais precisam estar aptos do ponto de vista técnico, gerencial e intelectual, humano e social para solucionar com rapidez problemas cada vez mais sofisticados e específicos”. O mesmo autor considera que, cabe a cada indivíduo a tarefa de desenvolver suas habilidades e adquirir novos conhecimentos que lhe permitam ter vantagem competitiva, e assim, obter um diferencial que permita ao indivíduo atrair oportunidades de trabalho. Assim, ele terá a oportunidade de escolher com o que quer trabalhar.

Nesse sentido, a condição de empregável depende exclusivamente do próprio indivíduo, que é o responsável pelo seu autodesenvolvimento. Em outras palavras o indivíduo não mais trabalha “para uma empresa” e sim “em uma empresa”, por isso o empregado deve buscar o seu desenvolvimento profissional, e ter a consciência do seu papel, que é o de parceiro.

Desenvolver a empregabilidade é, extremamente, importante, já que, visa manter o profissional preparado para a absorção pelo mercado de trabalho. Assim, o indivíduo deve sempre buscar conhecimentos e experiências que lhe servirão para concorrer frente às exigências do competitivo mercado. O desenvolvimento da empregabilidade deve acontecer com base em critérios que envolva a adequação de uma atividade com a satisfação do profissional em executá-la, que possa ter comprometimento, seja ético, que esteja sempre buscando meios para aperfeiçoar a sua profissão e, principalmente, que esteja bem consigo mesmo.

2.5 Orientação Profissional

Escolher uma profissão torna-se uma necessidade em determinada época da vida de um indivíduo. Entre tantas opções os jovens estão tendo muita dificuldade em escolher a profissão que fará parte de sua vida, principalmente, porque o número de profissões, cursos e especializações tem aumentado a cada dia, além disso, o mercado de trabalho torna-se cada vez mais competitivo (LUCCHIARI, 1993).

Certamente, o momento em que o jovem tem que escolher sua profissão é para ele de muita aflição e medo. Entretanto, a dificuldade na escolha profissional não é um problema apenas da adolescência. No decorrer de suas vidas as pessoas se deparam com diversos problemas relacionados a decisões profissionais e, mudanças de carreira são comuns. Tomar uma decisão relacionada à carreira implica em várias mudanças e consequências na vida de uma pessoa, por isso nem sempre elas estão preparadas para tal desafio (VIEIRA, BEZERRA e COSTA FERNADES, 2013).

De acordo com Dutra (2010), a orientação envolve reflexões a respeito das capacidades, características, motivações e objetivos pessoais, assim como sobre as circunstâncias e possibilidades do ambiente social e profissional, no qual a pessoa se estabelece ou para onde ela irá deslocar-se. Assim, refletir sobre as escolhas profissionais permite observar os possíveis caminhos, bem como sua viabilidade, e

articular ações concretas relacionadas à evolução da carreira. Pode também envolver, o suporte ao desenvolvimento de competências e capacidades exigidas para lidar com novas demandas do ambiente de trabalho, desafios e com lacunas de desempenho.

Vieira, Bezerra e Costa Fernandes (2013) colocam que o objetivo da orientação profissional é auxiliar as pessoas, tanto na sua primeira escolha profissional como também na recolocação profissional ou na readaptação a novas profissões. Dessa forma, sua principal tarefa é facilitar a escolha do jovem, auxiliando-o na compreensão de sua situação de vida, incluindo aspectos pessoais, familiares e sociais. Essa orientação é necessária para que o jovem possa chegar a uma decisão pessoal sobre sua carreira. Assim, ele terá condições de decidir sobre sua escolha em função de suas habilidades, interesses, de seu projeto pessoal e de suas condições de vida.

Silva (2010) corrobora enfatizando que, tendo em vista os avanços ocorridos, pode-se concluir que a estratégia de orientação profissional, tem como principal singularidade sua interface com o processo de facilitação da escolha, tomada de decisão e elaboração de projetos de vida, não só, de jovens iniciantes na sua trajetória acadêmica ou profissional, mas também, de indivíduos que estejam em qualquer estágio de suas vidas pessoais e profissionais, inseridos ou não no mundo do trabalho.

Segundo Vieira, Bezerra e Costa Fernandes (2013), a orientação profissional pode ser conceituada como o processo de fazer a pessoa descobrir e usar suas habilidades naturais, assim como conhecer as fontes de treinamento disponíveis, objetivando alcançar resultados que tragam o máximo de proveito para si e para a sociedade.

Dutra (2010) considera que o campo da orientação profissional envolve um amplo conjunto de ações, focos e conceitos, às vezes eles podem completar-se ou sobrepor-se. Podem ter abordagens e resultados diversos, cuja lógica de diferenciação das abordagens se baseia na visão de mundo e, no potencial político da orientação relacionada à atuação profissional.

O mesmo autor discute a respeito das características, aplicações e contribuições para a orientação profissional de três práticas de orientação, que são: *mentoring*, aconselhamento de carreira e *coaching* executivo, e como essas práticas se relacionam com o universo do orientado, seu momento da carreira, experiência e interesse do orientado, assim como o propósito da prática aplicada, seus objetivos e resultados esperados. Essas três práticas de orientação estão cada vez mais presentes no cenário organizacional, vinculados aos objetivos de orientação, desenvolvimento profissional, melhoria de desempenho e reflexões sobre a carreira.

O *mentoring* caracteriza-se como a mais antiga e conhecida prática de orientação profissional e está direcionado a jovens profissionais em início de carreira, objetivando orientá-los durante a construção de sua “identidade profissional. O aconselhamento de carreira foi se desenhando com ênfase em diferentes momentos da carreira: a escolha profissional; o início da carreira profissional; processos de consolidação da carreira; e processos de transição de carreira para profissionais maduros que pretendem efetuar mudanças em suas carreiras ou que estão em processo de aposentadoria. O *coaching*

executivo tem ajudado muitos gestores no aprimoramento do relacionamento com pares, equipe, parceiros estratégicos e superiores, atuando como um interlocutor para diversas questões.

3 | METODOLOGIA

Para se atingir os objetivos desta pesquisa, foi adotada uma abordagem quantitativa, em um estudo exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória tem como objetivo explorar ou fazer uma busca em um problema ou em uma situação com a finalidade de oferecer informações e maior compreensão. A pesquisa exploratória é significativa em situações em que o pesquisador não dispõe de entendimento suficiente para prosseguir com a mesma. Este tipo de pesquisa caracteriza-se, pela flexibilidade e versatilidade com respeito aos métodos, pois não são aplicados protocolos e procedimentos formais de pesquisa (MALHOTRA, 2012).

Na pesquisa descritiva o pesquisador observa e descreve os fatos sem exercer qualquer influência sobre eles. Gil (2009) relata que as pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição das características de uma população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis.

O universo de estudo é constituído pelos graduandos do curso de Administração da UFCG campus Sousa-PB, que estejam com matrículas ativas, desde discentes do primeiro período até o último. De acordo com a UACC (Unidade Acadêmica de Ciências Contábeis), unidade a qual o curso de administração pertence, a população de graduandos do curso de administração, no período de 2016.1, é composta por 232 graduandos distribuídos entre todos os períodos do curso.

Buscou-se realizar um censo, mas só foi possível aplicar a pesquisa com 149 graduandos, pois os demais não estavam presentes em sala de aula nos dias em que foram aplicados os questionários, tornando-se inviável, por questão de tempo, a aplicação individual do questionário com os demais graduandos do curso. Assim, a presente pesquisa caracteriza-se como uma amostra por conveniência.

O instrumento de coleta de dados consiste em um questionário contendo questões objetivas e subjetivas, elaborado pelo pesquisador, com base no trabalho de Blessmann (2012). Antes da aplicação deste, foi realizado um pré-teste com cinco graduandos de períodos diferentes para certificar-se de que as questões conseguiriam atender os objetivos da pesquisa.

O questionário aplicado nesse estudo é composto por cinco partes. Na primeira parte são solicitados dados relativos ao perfil familiar, econômico e social; na segunda parte são analisadas informações sobre emprego; a terceira parte por sua vez aborda tópicos centrais da pesquisa relacionados a carreira; na quarta parte são analisadas as motivações e como foi feita a escolha da carreira em Administração; por fim na quinta parte busca-se identificar quais as expectativas profissionais que os graduandos têm

em relação a carreira que escolheram. Algumas questões do questionário configuram-se como um roteiro estruturado com mensuração na escala tipo Likert.

4 | ENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Além das estatísticas descritivas, os dados foram analisados por meio da técnica de análise de variância (ANOVA).

4.1 Caracterização dos Respondentes

Dos 149 respondentes, que estão distribuídos em cinco períodos diferentes, 24% estão cursando o primeiro período; 16% estão cursando o terceiro período; 22% estão no quinto período; 20% estão cursando o sétimo período e 18% cursam o nono período. Quanto ao gênero, dos 149 respondentes 60% são homens, enquanto 40% são mulheres.

A respeito da idade, a faixa etária apresentou os seguintes resultados: “até 18 anos” têm-se 8% dos respondentes; “de 19 a 25 anos”, tem-se 61%; “de 26 a 30 anos”, 18%; “de 31 a 40 anos” são 11%; e “acima de 40 anos”, apenas 2%. Com base nesses percebe-se que os estudantes estão ingressando, cada vez mais cedo na graduação.

Quanto ao estado civil, 83% dos respondentes são solteiros; 14% são casados; 1% são separados; 1% são divorciados e 1% assinalaram “outro” e afirmaram estar em união estável. Com relação à renda mensal familiar bruta (incluindo a renda dos respondentes), a faixa predominante foi entre R\$ 1.001,00 e R\$ 3.000,00, com 52% dos respondentes. A segunda faixa de renda predominante foi de até R\$ 1.000,00, que representa 21% do total; segue-se então a faixa entre 3.001,00 e R\$ 5.000,00, com 17% do total; após, tem-se a faixa entre R\$ 5.001,00 e R\$ 7.000,00, que representa 4% do total de respostas; então 3% dos respondentes, afirmam ter uma renda familiar bruta entre R\$ 7.001,00 e R\$ 9.000,00; por fim 2% do total responderam ter uma renda mensal familiar bruta acima de R\$ 9.000,00.

Quando questionados sobre estar trabalhando, 66% do total da amostra que afirmaram exercer alguma atividade, contra 34% que responderam “não”. Isso mostra que, grande parte dos graduandos do curso de Administração da UFCG já se encontram inseridos no mercado antes mesmo da conclusão do seu curso de graduação. Tais dados estão alinhados com o resultado da Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador, realizada pelo CFA, em 2011, na qual constatou que a atuação de administradores em diversas áreas das organizações, assim como em vários setores da economia, repercute de forma decisiva e contribui para a consolidação de sua imagem. A pesquisa mostra ainda que a contratação de administradores vem sendo priorizada pelo mercado de trabalho, isso se deve à percepção de muitos empresários a respeito do potencial que

é visto nos profissionais da Administração.

Em seguida foi questionado se “seu atual cargo/emprego tem relação com a Administração?”. Dos 149 respondentes, 96 afirmaram estarem empregados, enquanto 53 não estão exercendo nenhuma atividade remunerada, 72% deles afirmaram que seu atual cargo ou emprego tem relação com a Administração, enquanto que 28% não consideram que seu cargo tenha relação com a Administração.

Tais dados mostram que, a maioria dos graduandos tem a oportunidade de exercer alguma atividade que esteja relacionado ao seu curso, ao mesmo tempo em que está cursando disciplinas na universidade, permitindo assim que os conhecimentos adquiridos em sala de aula possam ser aplicados na empresa em que o estudante está exercendo suas atividades, isso permite que o mesmo se desenvolva de forma mais eficiente, já que, ele tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Em contrapartida, aproximadamente um terço dos graduandos não tem a oportunidade de exercer uma atividade que seja compatível com o curso de Administração, ou seja, eles não vivenciam a prática como deveria. Tal constatação tem relação com a afirmação de Sousa (2011) em que afirma que o mundo é caracterizado por constantes mudanças, por isso, é de extrema importância que o profissional se mantenha atualizado em sua área de atuação.

Quanto à carreira, o primeiro questionamento feito foi “Administração é a sua primeira opção de graduação?”. Nesse caso, 149 respondentes (70%) disseram “sim”, enquanto que 30%, responderam que “não”. Hoje, percebe-se uma maior liberdade do indivíduo em escolher que carreira seguir, como afirma Peres (2011) ao enfatizar que nos últimos anos a gestão de carreira assumiu uma dimensão maior, onde o indivíduo é considerando o responsável pela gestão de sua própria carreira. Desse modo, ele é o responsável por desenvolver seu planejamento de carreira, bem como fazer escolhas de acordo com seus interesses, habilidade, objetivos e metas.

Em seguida foi perguntado aos graduandos: “você já possuía algum conhecimento em Administração antes de iniciar o curso?”. Dos 149 graduandos, 46% responderam “sim”, enquanto 54% responderam “não”. Dessa forma, percebe-se que grande parte dos ingressantes no curso de Administração não possuía nenhum conhecimento na área antes do ingresso no curso, isso poderia aumentar o número de desistentes do curso, pelo fato do curso não atender às suas expectativas. Esse fato está em consonância com Dutra (2010), pois, de acordo com o autor, refletir sobre as escolhas profissionais permite observar os possíveis e existentes caminhos, bem como sua viabilidade, e articular ações concretas relacionadas à evolução da carreira.

Também foi questionado aos pesquisados se eles realizaram algum tipo de pesquisa para definir a profissão que escolheram e, apenas 28% afirmaram ter realizado algum tipo de pesquisa, enquanto 72% afirmaram não ter realizado pesquisa nenhuma. Conforme Peres (2011), ter as respostas certas para as perguntas faz com que o profissional tenha conhecimento para fazer as escolhas mais seguras, pois,

qualquer decisão só deve ser tomada se tiver o conhecimento de causa, aumentando a chance de o indivíduo ficar satisfeito com suas escolhas.

Com relação à realização de atividades de incentivo a escolha da carreira por parte da escola onde o graduando cursou o Ensino Médio, apenas 20% afirmaram que as suas escolas promoveram algum tipo de atividade para ajudar na escolha da carreira. Dentre as atividades promovidas, estão: feira das profissões (15), palestras (6), ensino de administração no currículo escolar (3), apresentação de profissionais de várias áreas (2), teste vocacional (2), orientação vocacional (1) e PIBIC Junior (1).

A promoção de atividades que ajudem o estudante na escolha da carreira é fundamental para o desenvolvimento de carreira do jovem profissional, já que a adolescência é o período em que os jovens têm mais dúvidas sobre que caminhos querem seguir profissionalmente. Mognhon, Mognhon e Mulbheier (2014) afirmam que a escolha profissional é um momento decisivo na vida de qualquer indivíduo, e tal escolha deve ser feita baseada não apenas em influências externas, mas em aptidões e interesses individuais para realização plena das funções atribuídas à profissão.

4.2 Compreensões Sobre a Carreira

Nesta seção são mostrados os resultados das 18 afirmações sobre carreira que foram apresentadas aos respondentes, na qual os mesmos deveriam indicar em que medida concordam com cada uma das afirmações, em uma escala de 1 a 5, sendo: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (indiferente), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). Inicialmente, são apresentadas as médias das respectivas afirmações (Tabela 1).

Questão	Afirmações	Média
1	Ingressei no curso de Administração tendo claro qual seria minha trajetória profissional	2,97
2	Os professores me estimulam a pensar no meu futuro profissional	3,44
3	Minhas experiências profissionais foram o mais importante para o estabelecimento dos meus objetivos de carreira	3,35
4	É desnecessário planejar a carreira, pois o bom profissional tem lugar garantido no mercado	1,78
5	As oportunidades apresentadas pelo mercado de trabalho definiram minha carreira	2,86
6	Sinto-me seguro acerca do meu conhecimento sobre planejamento de carreira	3,17
7	Tenho conhecimento de métodos e técnicas de planejamento de carreira	2,99
8	O planejamento individual de carreira auxilia significativamente na obtenção de sucesso profissional	3,93
9	As decisões tomadas em relação a minha carreira foram realizadas de forma intuitiva	2,85
10	Já utilizei métodos/instrumento, para a promoção de um maior autoconhecimento sobre meus aspectos pessoais e profissionais (necessidades, desejos, objetivos)	3,13

11	O autoconhecimento é um fator necessário e importante para o gerenciamento de carreira	4,15
12	Meus interesses pessoais costumam estar alinhados a meus planos profissionais	3,98
13	Sinto-me mais realizado em meu trabalho quando sou capaz de integrar e gerenciar o esforço dos outros	3,66
14	Sonho em ter uma carreira que me dê à liberdade de fazer o trabalho à minha maneira e no tempo por mim programado	3,96
15	Segurança e estabilidade são mais importantes para mim do que liberdade e autonomia	3,21
16	Estou sempre procurando ideias que me permitam iniciar meu próprio negócio	3,34
17	Preferiria deixar meu emprego a ser colocado em um trabalho que comprometa minha capacidade de me dedicar aos assuntos pessoais e familiares	3,38
18	Sinto-me plenamente realizado em meu trabalho quando sou capaz de empregar minhas habilidades e talentos especiais	4,09

Tabela 1 – Resultados das afirmações sobre Carreira

De forma geral, têm-se quatro afirmações com médias altas: “O autoconhecimento é um fator necessário e importante para o gerenciamento de carreira” (4,15); “Sinto-me plenamente realizado em meu trabalho quando sou capaz de empregar minhas habilidades e talentos especiais” (4,09); “meus interesses pessoais costumam estar alinhados a meus planos profissionais” (3,98); e “sonho em ter uma carreira que me dê a liberdade de fazer o trabalho à minha maneira e no tempo por mim programado” (3,96). Percebe-se que os respondentes consideram o autoconhecimento como algo importante e necessário para o gerenciamento da carreira. Assim como enfatiza Bayer (2013) que aponta o autoconhecimento como uma das mais poderosas habilidades que o ser humano pode desenvolver durante sua vida, seja pessoal ou profissional.

Quanto às dimensões que apresentarem menores médias, tem-se a questão quatro com a menor (1,78), seguida das questões nove (2,85), cinco (2,86) e um (2,97). A questão quatro mostrou que o planejamento da carreira é importante e necessário, mesmo considerando que o indivíduo seja um bom profissional, pois isso não é garantia de que o mesmo vá conseguir se inserir no mercado. Peres (2011) aborda que o planejamento de carreira tem sido uma importante ferramenta para as pessoas serem empreendedoras consigo mesmas. Não se trata de algo passageiro, mas sim constante, pois a todo o momento as mudanças acontecem.

Pôde-se inferir pela afirmação 1 que os graduandos não realizam um planejamento da carreira antes de ingressar na universidade, fato que pode levar o estudante se frustrar ou mesmo desistir no decorrer do curso. Esse resultado é enfatizado quando surge o resultado da questão 9, em que grande parte dos graduandos não planejam sua carreira, eles tomam as decisões de forma intuitiva, na maioria das vezes com base em experiências.

Já o resultado da afirmação da questão 5 mostrou que o foco a respeito da decisão sobre a carreira não está mais apenas no âmbito organizacional e sim nas

mãos do próprio indivíduo, o que pode ser considerado um avanço, considerando que a escolha da direção da carreira passa a ser responsabilidade do próprio sujeito (PERES, 2011).

Para efeito de comparação entre o estágio em que os alunos se encontram no curso, realizou-se o teste de análise de variância (ANOVA) entre os estudantes dos períodos iniciais (1º ao 5º semestre – 92 estudantes) e períodos finais (6º ao 9º semestre – 57 estudantes).

A maioria das questões não apresentaram resultados significantes, ou seja, não existem diferenças entre as médias dos alunos dos semestres iniciais em relação às médias dos alunos dos semestres finais. Na Tabela 2 tem-se apenas os resultados das variáveis que se mostraram significantes. Nesse caso, em todas as questões os estudantes que estão nos períodos iniciais deram maior importância à carreira do que os estudantes que estão mais avançados no curso. Pode-se atribuir esse resultado ao fato de que os estudantes em períodos iniciais ainda não têm a experiência com relação às disciplinas cursadas, aumentando, portanto, a insegurança com relação aos seus conhecimentos sobre planejamento de carreira.

Carreira	Média	F	valor-P
C11i	4,24	4,304	0,040
C11f	4,00		
C12i	3,00	4,956	0,028
C12f	2,61		
C13i	4,11	8,043	0,005
C13f	3,77		

Tabela 2 – Análise de Variância das questões sobre Carreira

4.3 Expectativas Profissionais

Em seguida, forma solicitadas as respostas de 12 afirmações a respeito das expectativas profissionais dos graduandos respondentes, cabendo aos alunos indicarem em que medida concordam com cada afirmação. As medidas foram de 1 a 5, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Inicialmente, são apresentadas as médias de todas as afirmações (Tabela 3).

Os resultados obtidos mostram altas expectativas e várias questões apresentaram médias altas nas afirmações propostas. Destacam-se as seguintes afirmativas: “Minha expectativa é ter qualidade de vida em minhas atividades futuras”, com média de 4,50; “Minha expectativa é conciliar vida pessoal e profissional”, com 4,44; “Minha expectativa é ter um bom ganho financeiro em minhas atividades futuras”, com 4,40; “Minha expectativa é ter realização em minhas atividades futuras”, com 4,38; e “Minha expectativa é ser reconhecido na minha área de atuação” com 4,28.

Esses resultados trazem a importância que os respondentes dão ao fato

de manter a qualidade de vida paralelamente às atividades profissionais. Assim, as escolhas na era do conhecimento cada vez mais se baseiam em referenciais próprios e buscam o equilíbrio entre, carreira e vida (MARTINS, 2010). Além disso, a perspectiva de desenvolvimento de carreira engloba a necessidade de relacionar autodesenvolvimento, desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal e familiar (BLESSMANN, 2012).

Questão	Afirmações	Média
1	Eu tenho metas profissionais definidas e um plano para alcançá-las	3,64
2	Foi por meio do curso de Administração que construí minhas expectativas profissionais	3,38
3	Minha expectativa é ter realização em minhas atividades futuras	4,38
4	Minha expectativa é ter um bom ganho financeiro em minhas atividades futuras	4,40
5	Minha expectativa é ter qualidade de vida em minhas atividades futuras	4,50
6	Minha expectativa é ser reconhecido na minha área de atuação	4,28
7	Minha expectativa é conciliar vida pessoal e profissional	4,44
8	A realização profissional é a mais importante realização na vida de uma pessoa	2,88
9	Ter dinheiro é fundamental para uma carreira bem-sucedida	3,28
10	Espero mudar de emprego	3,28
11	Espero seguir carreira na organização em que estou	2,84
12	Espero encontrar um emprego	3,68

Tabela 3 – Resultados das afirmações sobre Expectativas Profissionais

Notou-se também que, além da conciliação entre vida pessoal e profissional, os graduandos também estão preocupados com os ganhos financeiros que obterão em suas atividades futuras, ou seja, os estudantes pretendem ter um bom nível de renda, tal fato pode ter relação com a necessidade de manter um padrão de vida no atual contexto socioeconômico em que estão inseridos.

Por outro lado, a afirmação 11 foi a que teve a menor média (2,84). Assim, não se vê um consenso a respeito de seguir ou não uma carreira na organização em que está. O percentual de pessoas indiferentes está aproximadamente de acordo com o percentual de pessoas que não trabalham, ou seja, estas pessoas são indiferentes a esta afirmativa pelo fato de não estarem em uma organização atualmente. Há ainda o fato de que os alunos também podem optar por fazerem concursos públicos (32,86% dos respondentes têm essa intenção) ou mestrado (17,86%).

Quanto à análise de variância (ANOVA) para as questões sobre Expectativas Profissionais, a maioria também não se mostrou significativa. Assim como ocorrido para as questões sobre a Carreira, os alunos dos semestres iniciais se mostraram mais esperançosos em relação às suas profissões. Nesse sentido, acredita-se que esse resultado se deu devido ao fato dos estudantes iniciais ainda não estarem no mercado de trabalho, portanto, as suas preocupações e inseguranças quanto à empregabilidade são maiores.

Profissão	Média	F	valor-P
-----------	-------	---	---------

P3i	4,47	4,279	0,040
P3f	4,25		
P4i	4,50	6,755	0,010
P4f	4,25		
P5i	4,55	2,910	0,090
P5f	4,40		
P6i	4,45	10,570	0,001
P6f	4,02		

Tabela 4 – Análise de Variância das questões sobre Expectativas Profissionais

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações no mercado fazem com que o indivíduo tenha que, continuamente, repensar sua carreira para se adaptar a tais mudanças. Isso faz com que seja gerada uma instabilidade e insegurança, o que acaba promovendo certa preocupação quanto à empregabilidade. Perante estes cenários e fatores, é necessário que os profissionais desenvolvam uma postura mais proativa com relação às suas carreiras.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo principal analisar a percepção dos graduandos de administração da Universidade Federal de Campina Grande/PB, sobre o planejamento de carreira. Os resultados obtidos mostraram que os principais fatores que influenciaram nas decisões de carreira foram: identificação com a área, oportunidades de emprego na área, para fazer concurso público, ao mesmo tempo poucos respondentes concordam que a influência da mídia, influência dos amigos, motivação financeira e influência da família sejam fatores que tenham interferido na escolha da carreira a seguir profissionalmente.

Outro resultado gerado foi que os graduandos esperam ter qualidade de vida em suas atividades futuras e poder conciliar vida profissional com a pessoal, além de ter um bom ganho financeiro (salário), e ser reconhecido em sua área de atuação, assim ele obterá realização em suas atividades futuras. Além disso, percebe-se que a satisfação pessoal é mais importante que a profissional, de acordo com os respondentes.

Além disso, esta pesquisa pôde evidenciar como o planejamento de carreira auxilia no desenvolvimento profissional e pessoal. Este objetivo foi alcançado por meio das reflexões trazidas pelas teorias e discussões de vários autores que tratam de planejamento, desenvolvimento e outros aspectos relacionados à carreira, que foram apresentadas no referencial teórico do presente trabalho.

No meio acadêmico existe uma lacuna com relação a trabalhos que abordem esta temática com os graduandos do curso de Administração, levando em consideração o contexto no qual os respondentes da pesquisa estão inseridos. Dessa forma, o presente

trabalho abre a discussão sobre como o planejamento de carreira pode contribuir com o alcance das expectativas profissionais e visa cooperar com a expansão e reflexão desta temática tão importante, mas pouco discutida no meio acadêmico.

Além disso, a pesquisa contribui como fonte de estudo por parte de professores e alunos que desejam se aprofundar na temática abordada pelo presente trabalho. Percebe-se que o curso de Administração não possui disciplinas sobre planejamento de carreira e muito menos se aprofunda na temática. Uma sugestão que, certamente, traria contribuição para o curso seria a inclusão de uma disciplina, mesmo que optativa, sobre planejamento de carreira.

Este trabalho apresentou uma limitação no sentido da aplicação dos questionários com os estudantes, já que inicialmente a intenção era a realização de um censo. Isso não foi possível devido ao fato de muitos estudantes não frequentarem a universidade todos os dias. Portanto, do universo de 232 alunos, conseguiu-se aplicar a pesquisa apenas com 149. Mesmo assim, este número se mostra representativo e não compromete o resultado da pesquisa. Como propostas para futuras pesquisas sugere-se a aplicação da presente pesquisa em outras universidades (públicas e privadas), em cursos de Administração para efeito de comparação, bem como a realização de uma pesquisa com pessoas já formadas em Administração, a fim de verificar se as mesmas utilizaram alguma estratégia de planejamento de carreira para atingir suas expectativas profissionais.

REFERÊNCIAS

APRÍGIO, B. T. Gerações no mercado de trabalho: geração Y. **Revista de Administração do UNISAL**. Campinas, v.3, n.3, p. 19-28, Jan/Abr. 2013.

BAYER, H. **A importância do autoconhecimento**. 2013. Disponível em: <<http://pontopessoal.com.br/importancia-autoconhecimento/>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BLESSMANN, C. B. **Perspectivas profissionais e planejamento de carreira dos estudantes de administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 126 p. 2012.

CAMPOS, I. M. S; ROSA, N. M. B. O administrador e o mercado de trabalho: análise do perfil exigido pelas empresas em João Pessoa/PB. **Anais... VI CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração**, 2007.

COSTA, M. L. R. **A importância do autoconhecimento – você já está no caminho**. 2011. Disponível em: <<http://www.evolucaohumana.com.br/blog/?p=1270>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

DELLCORSO, C. **Autoconhecimento: o primeiro degrau para o sucesso profissional**. 2013. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/autoconhecimento-o-primeiro-degrau-para-o-sucesso-profissional/73340/>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

DUTRA, J. S. **Gestão de carreiras na empresa contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2010.

FERREIRA, M. A. A; DUTRA, J. S. Trajetória de carreira: a pessoa e a carreira em uma visão contextualista. **ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas**. São Paulo. V. 3 n. 1, Jan/Fev/Mar/Abril 2013.

- HUGRIA, L.; PRADO, M.; PRESTES, N.B. **Perspectivas dos Profissionais de administração para com o Mercado de Trabalho** – Frente aos Novos Cenários do Mundo Globalizado, Univale – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, 2009.
- LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.
- MALSCHITZKY, Nancy. A importância da orientação de carreira na empregabilidade. **Revista da FAE**, V. 15, no. 1, p. 150-165, 2016.
- MARTINS, H. T. **Gestão da carreira na era do conhecimento**: abordagem conceitual & resultados de pesquisa. 2. Ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010. 228p.
- MOGNHON, P. M. F.; MOGNHON, E.; MULBHEIER, A. O Desafio da Escolha Profissional e a Importância da Psico-Orientação. **Anais...** Salão do Conhecimento 2014: XIX Jornada de Pesquisa, 2014, Ijuí. Salão do Conhecimento, 2014.
- OLWALDO, Y. **Planejamento e autogestão de carreira**: Contextos e desafios sob a perspectiva holística. São Paulo: Livros, 2013.
- PEREIRA, D. F. **Planejamento de carreira: estudo exploratório na modalidade à distância**. 2013. 158 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.
- PERES, J. L. P. **Gestão de carreira**: uma questão de autoconhecimento. Rio de Janeiro, 2011.
- SALA, O. T. M. **A construção de carreira em ambientes inovativos**: um estudo nas empresas de base tecnológica. 2011. 97 f. Dissertação (Mestre em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.
- SILVA, P. R. Novas perspectivas da gestão da carreira e suas transformações no mundo contemporâneo do trabalho. **Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais**, v. 9, n.1, p. 27-36, jan./jun. 2012.
- SILVA, G. A. F.; SANTANA, J. V. S.; NETO, J. P. O perfil do administrador de empresas exigido pelo mercado de trabalho em tempos de crise. **Conselho Regional de Administração**, Espírito Santo, 2009.
- TAVARES, J. D. P.; INOCENTE, N. J.; HENRIQUE, M. A.; RICCI, F.; NETTO, I. C. C.; SANTOS, M. J.; ARAUJO, E. A. S. **Expectativas futuras dos alunos do curso de administração de uma instituição privada de ensino superior**. São Paulo, 2010.
- TELMO, A. **Plano de carreira nas organizações**. RHPortal. 2015. Disponível em: <<http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/plano-de-carreira-nas-organizaes/>>, acesso em: 20 mar. 2016.
- TOLFO, S. R. A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. **RPOT - Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, v. 2, n. 2, julho – dezembro, 2002, p. 39-63.
- VIEIRA, S. V.; BEZERRA, J. V. A.; COSTA FERNANDES, A. C. Orientação vocacional e profissional. **Anais...** IX CONGIC, 2013, Rio Grande do Norte, p. 2063- 2068.

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOBRE O ENADE

Bárbara Oliveira De Morais

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

bomoraais@gmail.com

Adalberto Oliveira Brito

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

adalbertooliv@gmail.com

Evandro Luiz Xavier Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

elxcosta@gmail.com

Fernanda De Araújo Calmon Melo

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

nandinhacalmonrj@hotmail.com

Segundo informações presente no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), é responsável por avaliar o rendimento dos estudantes em situação de conclusão dos cursos de graduação referentes ao conteúdo programático, habilidades e competências adquiridas na formação do aluno. Prestar o exame é obrigatório e essa situação de participante ou dispensado do exame deve constar no histórico escolar, conforme o art. 5º, § 5 da Lei nº 10.861/2004.

De acordo com Griboski (2012), em relação às considerações sobre a aplicação do ENADE, o principal aspecto a ser considerado envolve muito mais do que o resultado a ser alcançado, pois para a autora, é a participação do estudante no processo avaliativo, o aspecto que deve se constituir como elemento central para saber a qualidade do curso que está sendo ofertado. Tem-se, portanto, além da avaliação do aluno com o ENADE, o subsídio para a produção de indicadores que visam aferir a qualidade e os processos de avaliação dos cursos das Instituições de Ensino Superior.

Conforme dados presentes no Portal do Ministério da Educação – MEC, a primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004, de lá

1 | INTRODUÇÃO

No decorrer de um curso semipresencial algumas informações não chegam com a devida clareza ou passam despercebidas para alguns alunos. Diante do fato da maioria do contato do curso semipresencial se dar através de uma plataforma virtual, alunos de diferentes polos e períodos possuem percepções, julgamentos e contribuições diferentes a respeito do ENADE.

Criado em 2010, o curso de Administração Pública semipresencial da UFF é ofertado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB através do consórcio de universidades públicas CEDERJ, e em 2017 verificou-se que o resultado do último exame prestado em 2015, foi de conceito 4 .

para cá mudanças significativas foram implementadas no exame que garantiu que mais usuários pudessem participar e contribuir para análises dos cursos e do Ensino Superior no país.

O presente artigo tem como objetivo geral conhecer as percepções dos alunos do curso de Administração Pública semipresencial da Universidade Federal Fluminense oferecido via consórcio UAB, através de um questionário com perguntas semiestruturadas. Visa-se investigar a percepção e motivação dos discentes quanto à participação no exame. Sabe-se que a exigência de realização do exame para que o aluno tenha acesso ao seu diploma é o fator diferencial para que os selecionados compareçam à avaliação.

Estabelece-se como objetivo específico conhecer o grau de informação dos alunos quanto à estrutura e funcionamento do exame, além de investigar as visões quanto à eficácia do ENADE na vida profissional e acadêmica através das percepções aferidas. Esse propósito será alcançado através da coleta de dados primárias embasada em artigos científicos, pesquisas no âmbito da internet e livros, seguido da coleta de dados secundários extraída de questionário realizado com alunos e egressos do curso de Administração Pública Semipresencial do período 2010 a 2017.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Instrumentos do Enade

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE é composto por uma prova, um questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, o questionário do estudante e o questionário do coordenador (a) de curso. A prova é composta de 40 questões, sendo 10 questões da parte de formação geral e 30 da parte de formação específica da área, contendo as duas partes questões discursivas e de múltipla escolha. Com o seguinte peso: Formação Geral (FG) - composta de 10 questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas

= 25% e Componentes Específicos (CE) - composta de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas = 75% .

O SINAES, estabelecido na Lei 1086/04 de 14 de Abril de 2004 tem no art.5º, § 1º a seguinte definição:

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

De acordo com o Inep, consideram-se como estudantes habilitados ao ENADE todos os acadêmicos ingressantes e concluintes. Entretanto, no exame de 2015,

somente os acadêmicos concluintes participaram da prova e espera-se que em 2018 mantenha-se da mesma maneira. Desde 2004, apenas participam estudantes de cursos previamente selecionados, portanto, de acordo com os ciclos de três anos para cada curso, se um aluno do curso de Administração Pública prestou o exame em 2015, um novo conceito será obtido provavelmente no exame de 2018.

A partir do ENADE, conforme dados do INEP (2017), compreendem-se conforme abaixo os seguintes relatórios e resultados:

1. Boletim de Desempenho do Estudante;
2. Relatório do Curso;
3. Relatório da Área;
4. Relatório da Instituição;
5. Resumo Técnico.

Segundo Brito (2008), o ENADE, que é um exame em larga escala, não avalia a ênfase do curso, mas sim os itens que constam das diretrizes curriculares nacionais, comuns a todos os cursos e a partir dos quais os projetos são construídos. Percebe-se, portanto, que no âmbito profissional, não se tem ainda através do exame uma avaliação com peso profissional que garantirá ao aluno formando uma ferramenta que possibilite utilização desses dados para empregar-se, mas sim uma avaliação que afere dentro da base curricular do curso aferido um instrumento de avaliação voltada para a universidade.

Conforme descreve Pereira (2010), o método de aplicação do exame, a formulação das provas, a obrigatoriedade, a padronização e as formas de punição são os elementos que dão razões às críticas e colocam em xeque a legitimidade do ENADE.

Dessa forma, a partir dos resultados do ENADE, tem-se a possibilidade que o corpo acadêmico compreenda as potencialidades de melhorias necessárias ao curso. Mas há também

a necessidade de se transformar esses dados em instrumentos facilitadores da promoção de ações que visem o aprimoramento dos alunos dos cursos e da própria universidade como impulsionadora de futuros profissionais.

2.2 O Curso de Administração Pública semipresencial da UFF e o ENADE

Segundo Poll e Abreu (2010), o curso de Administração Pública, foi idealizado a partir da demanda por uma nova agenda de políticas públicas para o Brasil. No ano de 2015, em que tanto o curso presencial quanto o semipresencial foram avaliados, ambos os cursos receberam o conceito 4 no ENADE.

Dados do Instituto de Ciências Humanas e Sociais demonstram de maneira compilada a situação do curso de Administração Pública da UFF. Em comparação a demais universidades brasileiras que também ofertam o curso e que participaram

do ENADE em 2015, a UFF obteve destaque. Foram 51 cursos avaliados da área de Administração Pública em ambas as modalidades, presencial e semipresencial, considerando apenas a modalidade EAD, o curso apresenta-se como o segundo melhor do Brasil, atrás da UFSC.

Da Cruz (2013) procurou verificar a possível relação entre a proporção dos diferentes conteúdos curriculares e o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE do ano de 2009. Nessa pesquisa o autor sugere desempenho diferenciado dos alunos por região do país.

Ao considerar-se os cursos no Estado do Rio de Janeiro em comparação as demais universidades federais do Estado, a UFF é a melhor em comparação com UNIRIO (9º Lugar), UFRJ (19º Lugar) e UFRRJ (23º Lugar). Se levarmos em consideração dados da pesquisa de Da Cruz (2013), percebemos que no mesmo estado já temos percentuais distintos no mesmo curso em mesma modalidade.

Para Neves e Domingues (2009), há pertinência na preocupação de se avaliar a formação do estudante devido três itens: o advento da globalização, a abertura dos mercados e o rápido avanço tecnológico. Portanto, para os autores, uma boa qualificação profissional se faz necessária para que seja possível o indivíduo se inserir no mercado de trabalho.

Na concepção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004), a qualidade das Instituições de Ensino Superior, estão atreladas à participação dos diferentes atores institucionais e a estes são conferidas responsabilidades democráticas e divulgados pela criação de uma cultura de qualidade.

Para Verhine (2006), a premissa é que os exames devem oferecer contribuições para o aprimoramento e delineamento do próprio exame atual, para efeitos diagnósticos, de regulação ou de quaisquer outras intenções do Estado na sua função avaliativa.

Portanto, espera-se que tanto as Universidades quanto os alunos tenham como atributo qualidade e atinjam um padrão de desempenho aceitável. Entretanto, muitos estudantes questionam a validade de ser avaliado na reta final do curso, pois as possíveis melhorias não seriam aproveitadas para esses que prestaram o exame e talvez sequer implementadas para os demais estudantes que ainda irão terminar a graduação.

2.3 Parcerias para formação do Administrador Público

Para Kenski (2010), as dificuldades para a criação de cursos e o oferecimento regular de disciplinas à distância orientaram as instituições para a agregação em aglomerados, ou consórcios, para enfrentarem juntas os vários problemas e fazer face ao desafio desta nova modalidade de ensino.

O Bacharelado em Administração Pública é viabilizado através de uma parceria entre a Universidade Federal Fluminense - UFF/Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS, a Universidade Aberta do Brasil - UAB/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Consórcio CEDERJ. Conforme informações

disponibilizadas na CAPES, o Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP tem por objetivo geral formar profissionais com amplo conhecimento em administração pública, capazes de atuar no âmbito federal, estadual e municipal, administrando com competência e ética as organizações governamentais e não governamentais.

Dessa forma, diversos alunos buscam na graduação a profissionalização na área pública, que se dá através de plataforma virtual com auxílio de ferramentas como material didático impresso e disponibilizado gratuitamente, suporte disponibilizado via tutorias presenciais nos polos e atendimento via chat e 0800. A sede do curso é em Volta Redonda, entretanto são nos polos presenciais que atualmente são oito polos, que o aluno possui apoio administrativo e pedagógico, distribuídos nas cidades de: Paracambi, Volta Redonda, Belford Roxo, Campo Grande, Nova Iguaçu, Três Rios, Itaocara e Bom Jesus do Itabapoana.

Segundo o PNAP (2013), o programa está voltado para a formação de egressos capazes de atuarem de forma eficiente e eficaz no contexto da gestão pública, à luz da ética, buscando contribuir para o alcance dos objetivos e desenvolvimento das organizações governamentais e não governamentais, de forma a possibilitá-las atender às necessidades e ao desenvolvimento da sociedade. Conforme Mugnol (2009), apesar do progresso recente da educação a distância, muitos dos seus principais pontos estratégicos ainda não foram discutidos com a profundidade necessária.

Observa-se que o Bacharelado semipresencial é oferecido através da parceria entre UAB e UFF, mas cabe ao CEDERJ realizar o vestibular e disponibilizar na estrutura física do polo o atendimento ao aluno. O CEDERJ é um consórcio que reúne diversas universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro e disponibiliza acesso ao ensino não apenas superior, mas também EJA, pré-vestibular e Extensão.

A periodicidade do vestibular é semestral, portanto, é ofertado duas vezes ao ano conforme a distribuição de vagas nos polos. Há a possibilidade de o candidato utilizar a nota do ENEM ou realizar a avaliação própria (vestibular) composta de 60 questões objetivas e específicas discursivas de acordo com o curso escolhido.

Segundo Schlosser (2010), a procura por cursos na modalidade a distância nos desperta um olhar crítico sobre o sistema de educação formal e seu real valor na vida adulta. Tem-se uma oportunidade através do EAD, de pessoas que não tiveram acesso ao ensino superior se inserirem no ambiente acadêmico.

3 | METODOLOGIA

Por se tratar de tema pouco trabalhado na área de Administração Pública e pela carência de pesquisas específicas que investigam a motivação dos alunos do curso citado na realização da avaliação do ENADE e quais as contribuições do exame na vida profissional e acadêmica, quanto ao método e forma de abordagem, optou-se

por desenvolver um estudo quali-quantitativo interpretativo. Para tanto, privilegiou-se discutir o tema do trabalho a partir da percepção dos alunos entrevistados baseando-se num estudo de caso.

Conforme Llewellyn e Northcott (2007, p. 198), o estudo de caso é um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade. Para Eisenhardt (1989, p.536), centra-se na compreensão da dinâmica do contexto real. Segundo Gil (2002, p. 54) envolve-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Dessa forma, por serem limitados os trabalhos abordando o tema a respeito da percepção dos alunos de Administração Pública sobre o ENADE, especificamente o EAD ofertado pelo programa PNAP, justifica-se a escolha do Bacharelado em Administração Pública semipresencial como objeto de estudo por ser esse curso capaz de formar profissionais capazes de enfrentar o dinamismo das transformações no âmbito interno e externo das organizações públicas.

A coleta de dados utilizada constitui-se de pesquisa bibliográfica, que privilegiou a análise de documentos com entrevista semiestruturada composta de perguntas abertas e fechadas. Grande parte dos documentos analisados constituem-se públicos, enquanto que a entrevista semiestruturada foi escolhida por estar mais bem adaptada aos objetivos que o trabalho propõe. Os entrevistados foram selecionados de maneira que estudantes que estão em curso e que já o concluíram pudessem colaborar com suas percepções.

A obtenção de informações para realizar a pesquisa se deu através de um questionário com questões fechadas e abertas. No total, **oitenta e um alunos** do curso responderam as perguntas propostas. A pesquisa foi realizada via formulário online, disponibilizado nas redes sociais que os alunos possuem acesso e trocam informações via grupos como Facebook, E-mail e Whatsapp. A dificuldade na coleta de dados se deu a pouca cooperação de alunos. Não foi possível identificar o motivo da resistência em responder o questionário, mesmo diante do sigilo dos respondentes.

O questionário aplicado foi estruturado em 02 questões objetivas visando obter o sexo dos alunos e sua percepção quanto o preparo do aluno por parte da Instituição para prestar o ENADE e 08 questões discursivas, que visam coletar informações a respeito de seu Polo, semestre e ano de início do curso, além da percepção dos alunos quanto a validade do ENADE em sua carreira, bem como conhecer os sentimentos da obrigatoriedade de realização da prova.

As respostas das perguntas abertas foram transcritas para sua posterior análise, sendo a técnica escolhida para interpretar os dados colhidos, a de análise de conteúdo. Selecionamos fragmentos de textos, que serão apresentados a seguir com seus comentários e análises reflexivas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira pergunta do questionário buscou identificar a distribuição dos alunos por polo e por semestre de ingresso. Como verificado no gráfico a seguir, a participação maior foi do polo de Belford Roxo 36%, seguida por Nova Iguaçu 14%, Campo Grande 12%, Três Rios 11%, Paracambi 9%, Volta Redonda 7%, Bom Jesus 6% e Itaocara 5%.

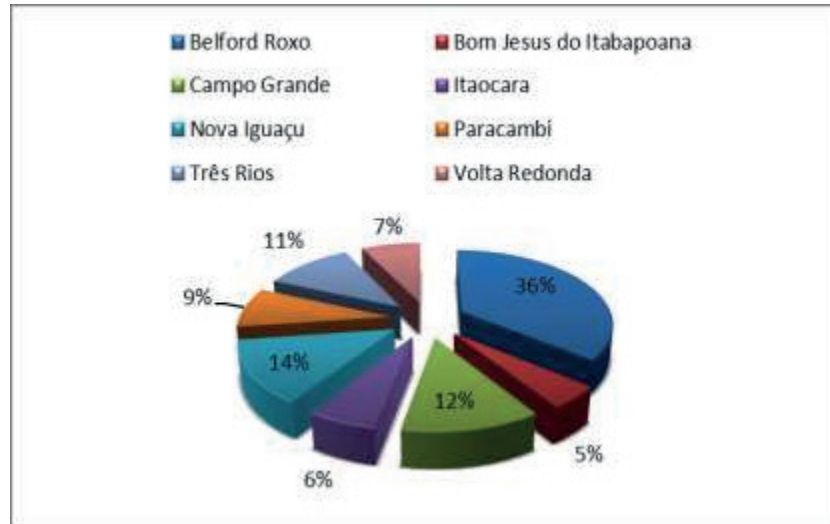


Gráfico 1: Demonstrativo dos alunos pesquisados por polo

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelo autor.

Quanto à participação dos alunos por semestre de ingresso, verificou-se que a maior participação se deu entre os alunos do segundo semestre para a maioria dos polos, exceto por Campo Grande, que teve 70% dos alunos respondentes com ingresso no 1º semestre.

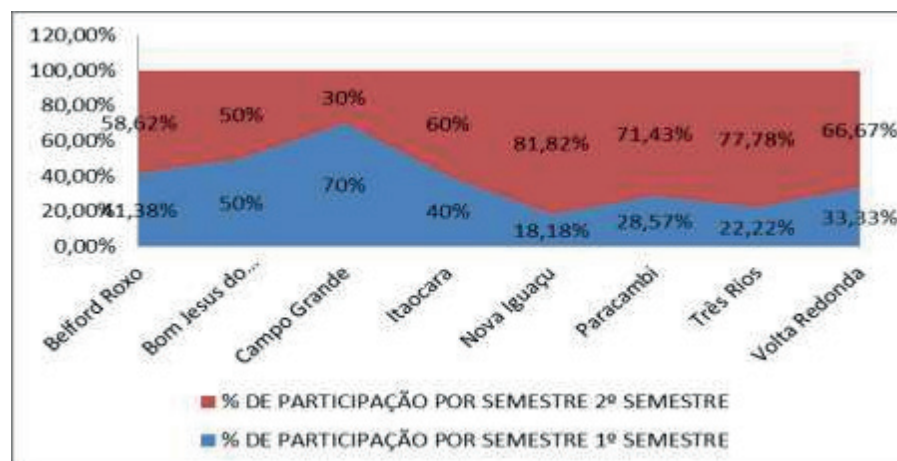


Gráfico 2: Percentual dos alunos respondentes por semestre de ingresso

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelo autor.

Outro elemento importante, que foi contemplado pela Questão 2, permitiu conhecer em termos de gênero a participação dos alunos. Dos 81 alunos que responderam a pesquisa 55,2% são do sexo Masculino e 44,8% são do sexo Feminino. Percebe-se

que ainda temos um distanciamento da figura feminina nos cursos de Administração Pública. A pesquisa não contemplou as razões que levaram cada gênero a escolher o curso, entretanto, tem-se no dia-a-dia do polo a percepção de que a figura masculina é maior do que a feminina, o que se confirmou através dos dados do questionário.

Tendo em vista que foi proposta a participação de alunos com a graduação em curso e também a participação dos que já o concluíram, percebeu-se que a participação no questionário dos alunos que concluíram o curso e participaram do ENADE foi significativa.

Dos 81 alunos que responderam ao questionário, 15 alunos prestaram o ENADE em 2015 e influenciaram no conceito 4 e correspondem a 18,51% dos respondentes. Os outros 66 alunos, não prestaram o exame, mas conseguiram explica-lo. A maioria tem a visão que o ENADE mede a qualidade do ensino e atribuem em alguns casos, que o exame serve como avaliador do aproveitamento do aluno e mede seu grau de conhecimento, conforme se verifica em trechos a seguir:

“Exame que mede a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior.” (Q8)

“ENADE é o método de avaliação do ensino superior.” (Q11)

“Um exame que qualifica os cursos e sua faculdade.” (Q14)

“Um exame que avalia o ensino que está sendo aplicado nas universidades, o rendimento do aluno.” (Q20)

Na questão 4, a pesquisa buscou investigar se os alunos sabem do que é composto o ENADE. Dos 81 alunos que responderam o questionário, apenas 16 alunos disseram saber do que o exame é composto e apenas 1 souber definir corretamente a composição do ENADE. Dentre as respostas dos alunos que afirmaram saber do que o exame é composto mas não responderam corretamente, tem-se as respostas abaixo:

“Presumo que deva ser compostos das disciplinas conforme a graduação do aluno e assuntos em geral.” (Q2) “De uma avaliação do conteúdo dado ao aluno.” (Q50)

“Matérias relativas ao curso”. (Q19)

“Composto dos conteúdos programáticos do curso em que o aluno está matriculado”. (Q24) “De disciplinas atinentes a grade curricular dos cursos de Administração.” (Q37)

“Que eu me lembre ele é composto de questões específicas em relação ao curso que a pessoa está fazendo e também algumas de conhecimentos gerais.” (Q6)

Dos 65 alunos que não souberam do que é composto o exame, 2 se propuseram a responder da maneira como acreditam que o exame é composto:

“Não exatamente, sei que é composto de uma prova específica e prova geral para todos os cursos.” (Q17)

“Não sei exatamente, porém sei que avaliam a grade do curso é toda sua estrutura.” (Q48)

Observa-se, portanto, que considerando as respostas, é possível afirmar que os alunos não possuem conhecimento sobre o formato da prova, tendo em vista que o exame é composto de: uma prova, um questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, o questionário do estudante e o questionário do coordenador (a) de curso.

Outro elemento que o questionário buscou identificar foi a respeito da percepção da obrigatoriedade do exame e os sentimentos que tal situação provoca. Quanto aos sentimentos as palavras que mais estiveram presentes foram: **Ansiedade, Preocupação, Medo, Descontrole, Pânico, Revolta, Tristeza, Indiferença e Desconforto**. Destaque para o trecho a seguir, em que um aluno acredita que não há necessidade de nova avaliação já que na universidade passa por avaliações:

“(...) acho horrível ser obrigado a fazer uma prova quando dentro da universidade já somos avaliados. Deveriam se preocupar em avaliar o curso através da avaliação interna e não num exame em que diversas pessoas só o realizam por conta do diploma.” (Q62)

Foi possível identificar que há um consenso sobre a obrigatoriedade da avaliação e para 73% dos alunos que responderam ao questionário, ou seja, 59 alunos, o ENADE não deveria ser obrigatório. Embora a maioria seja contra a obrigatoriedade do exame, os alunos enxergam a necessidade de ser avaliado, como verifica-se a seguir:

“Concordo que tenha que ser obrigatório para que os gestores que precisam cumprir suas metas de avaliação (preencher papel) consigam alcançá-la. O sentimento que a obrigatoriedade de realizar o exame é exatamente a revolta de ser obrigado a contribuir para mais uma máscara que o modelo de gestão adotou.” (Q25)

“Acho válido sua aplicação, mas discordo um pouco por sua obrigatoriedade.” (Q59) “Acho que não deveria ser obrigatório, pois isso remete a uma certa ansiedade.” (Q42) “Não acho q deveria ser obrigatório, mas sim, facultativo a todos os alunos.” (Q68)

“Não concordo com a obrigatoriedade. Alguns alunos boicotam o exame, o que gera um falso resultado.” (Q44)

Há também a percepção que o benefício é voltado para as universidades mais do que propriamente dito para o aluno e que há alunos que boicotam o exame interferindo no resultado, conforme trechos abaixo:

“Acho que não deveria ser obrigatório, deveria ser mais esclarecido, que o resultado valoriza muito a instituição que o aluno vai receber o diploma.” (Q15)

“Concordo com a realização do exame, porém sua obrigatoriedade não é nenhum pouco efetiva, considerando que os que vão fazer a prova muitas vezes não se esforçam na realização do exame.” (Q5)

“A obrigatoriedade me trás um sentimento de dúvida se realmente é um método eficaz para se avaliar a universidade”. (Q12)

“Ruim. Pois faz com que algumas pessoas não deem valor e, conseqüentemente, não se tenha a percepção exata do nível de cada instituição de ensino.” (Q55)

Ao questionar sobre a percepção da necessidade da Universidade preparar o aluno para prestar o exame, percebeu-se que embora 73% sejam contrários a obrigatoriedade da avaliação e demonstre importância em ser avaliado, dos 81 alunos que responderam ao questionário, 47% é favorável ao preparo do aluno através da Instituição. Destaca-se que embora 39% não credite a responsabilidade de preparo à Universidade, outros 14% tem dúvida sobre caber ou não a IES à responsabilidade de preparo do aluno para prestar o ENADE.



Gráfico 3: Demonstrativo dos alunos favoráveis e desfavoráveis ao preparo para o ENADE via IES

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelo autor.

Com relação a identificação de ganho pessoal ou profissional atrelado ao conceito do curso (Nota obtida no ENADE), dos 81 alunos que responderam ao questionário, 42% acredita que SIM, que há ganhos pessoal/profissional atrelada ao conceito obtido no ENADE. Alguns alunos sustentam o lado positivo tanto para aferir seu preparo quanto para auxiliar ganhos para o curso:

- “O ganho pessoal seria o saber de sua avaliação, como está preparado.” (Q7)
- “Sim, prova a boa didática nos métodos aplicados.” (Q32) “Sim. O curso ganha mais prestígio.” (Q29)
- “Sim, valoriza o diploma.” (Q51)
- “Sim. Um curso bem avaliado tem boa imagem e aceitação no mercado.” (Q72)
- “O pessoal é contribuir para a sociedade, mostrando o conhecimento da universidade que cursou. O profissional pois se o curso é bom, já valorizações do diploma.” (Q80)
- “Sim, os melhores cursos no ENADE acabam tendo publicidade na mídia, o que gera um maior reconhecimento ou até mesmo conhecimento por parte do mercado de trabalho, assim refletindo no egresso.” (Q4)

Dentre os que responderam, considera-se para 4% que o conceito do ENADE não gera nenhum ganho em nenhuma das áreas e 2,5% alegou não saber responder. De acordo com a pesquisa, para 51,5% dos alunos o conceito do ENADE não garante nenhum ganho pessoal ou profissional. E há destaque para alguns trechos transcritos a seguir, em que sugerem a validade para pós-graduação stricto-sensu como o ANPAD:

“Não, em nada contribui já que a média dos alunos que atribui o conceito. Enquanto ele não for instrumento de ingresso no ensino stricto sensu, como o ANPAD, não enxergo um benefício direto para o aluno.” (Q65)

“Não, o aprendizado independe desse tipo de avaliação.” (Q31)

“Para instituições privadas iniciantes pode ser bom para alavancar a mesma. Mas as vezes isso pode não ser o suficiente.”(Q78)

“Acredito, tendo em vista ser aluna de curso EAD, que boa parte da nota do ENADE é composta pelo comprometimento do graduando face ao curso e instituição escolhidos.” (Q53)

“Nenhum ganho. A universidade ganha mais que o aluno.” (Q13)

“Não vale para nada. Ninguém numa entrevista quer saber a nota do Enade do curso que você fez querem saber suas experiências. Em concurso então fazer o Enade também não serve pra nada. Portanto, o exame não tem muito sentido.” (Q2)

Quando questionados se o aluno acredita que os resultados obtidos no ENADE podem provocar mudanças nos cursos e nas instituições de ensino, a maioria, 48% dos alunos acredita que sim. Conforme o gráfico abaixo percebe-se que os alunos ficaram divididos nas respostas ultrapassando as expectativas de respostas:

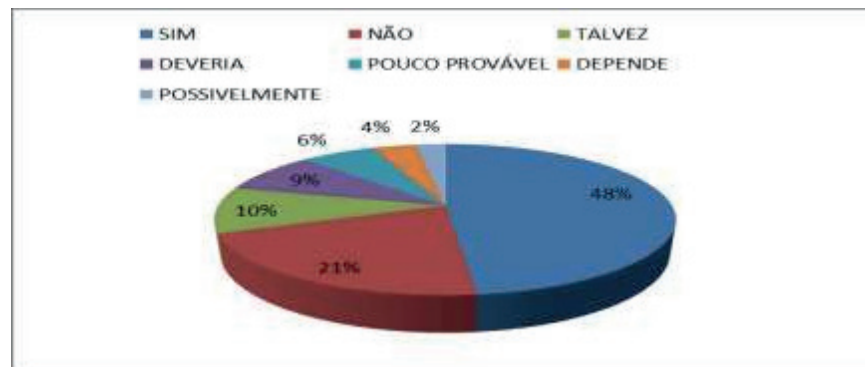


Gráfico 4: Análise a respeito das mudanças que podem ou não ser provocadas através do ENADE nas IES

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelo autor.

Percebeu-se que a resposta TALVEZ, representou 10% enquanto o percentual de alunos que NÃO acreditam em contribuições apresentou o índice de 21%. Observou-se que houve dúvida nos respondentes, pois as respostas não se limitaram a NÃO, SIM e TALVEZ. As respostas dadas como: DEPENDE 4%, POSSIVELMENTE 2%, POUCO PROVÁVEL 6%, DEVERIA 9% tiveram um percentual expressivo, que se somados são 21%, igual as respostas NÃO.

Nesse contexto, em que observa-se um apanhado de respostas para a mesma questão, expõe-se a seguir trechos significativos para reflexão e possíveis debates acerca do tema futuramente:

“Sim, pois significam como um “termômetro” da qualidade do ensino aplicado.” (Q3)

“Talvez, se os resultados forem aplicados no desenvolvimento dos pontos fracos dos alunos.” (Q10)

“Sim, um curso com um conceito baixo terá a oportunidade de melhorar para poder captar alunos, os que obtiverem bons conceitos procuram a manutenção destes.” (Q79)

“Nas instituições sim, pois sinaliza quais dificuldades estão se tornando comuns” (Q41)

“Pode ser um fator de percepção de futura melhoria. Mas acredito que as instituições não se pautam por isso. Principalmente as públicas.” (Q8)

“Sim, sempre busco essa informação.”(Q50)

“Apenas para a venda da imagem da universidade. Não enxergo nenhuma mudança nos cursos e nem nas instituições porque muitas transformaram isso num marketing apenas para atrair alunos e se vender como boa.” (Q63)

“Acredito que deveriam, uma vez que todo curso deveria buscar ser nota 5. Assim quando essa não vem, deve se melhorar para conseguir melhores resultados futuros.” (Q22)

“Sim. Depende da Coordenação de Curso em estudar os resultados e usa-los para desenvolver melhorias.” (Q76)

A última questão refere-se a validade do ENADE para a vida profissional do aluno. Novamente, diversas respostas foram apresentadas, pontos positivos e negativos foram levados em consideração. Dentre os pontos negativos, 37% acredita que o ENADE não tem nenhum valor no âmbito profissional. Outros 32% acreditam que o ENADE possa contribuir e 31% não sabem opinar. Dentre algumas justificativas para essas respostas incluem:

“Na verdade o enade não me capacita pra uma vida profissional e sim o meu desempenho ao longo do curso, o enade só avalia o que foi absorvido.” (Q27)

“Não sendo diretamente mas indica se a instituição a qual estudo está bem qualificada.” (Q52) “Pouco importante.” (Q69)

“Abrir novas oportunidades a partir do nome da instituição que estudei.” (Q30)

“Na minha vida profissional, até o momento, não apresentou diferença considerável.” (Q1) “A nível imediato importante, a longo prazo nem tanto.” (Q39)

“Não muita. Acredito que serve mais de parâmetro para a escolha da IES que melhor leciona o curso.” (Q16)

“Como dito, se enade tivesse o mesmo peso do anpad, seria muito mais válido, mas creio que esta ferramenta não é de uso dos alunos, e sim das instituições de ensino.” (Q40)

“Acho que no mercado ele pode ser um diferencial na conquista de vagas.” (Q49)

“Não tenho conhecimento que seja pré-requisito para qualquer conquista em emprego na área privada, no setor público, onde seu acesso é por concurso, não vejo qualquer influência.” (Q70)

Percebe-se que a questão levantada foi a que apresentou a maior divisão quanto as respostas. Acredita-se para a maioria que o exame poderia ter outra finalidade, inclusive levantam a comparação com o ANPAD, que é um exame utilizado para acesso aos processos de Mestrados Acadêmicos e Profissionais. Levando-se em consideração que no âmbito profissional, seja na esfera privada seja na esfera pública não se utilizam índices do ENADE, seja esse o reflexo dos processos seletivos que os

alunos retrataram, do qual realizar o exame ou não quase não influencia, exceto pela exigência do diploma que está atrelado à participação no referido exame.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal finalidade deste trabalho foi verificar a percepção dos alunos do curso de Administração Pública a respeito do ENADE. Questionou-se o que é o exame, sua composição, buscou-se extrair a visão dos alunos acerca dos sentimentos atrelados a realização do exame, tal que foi alcançado, tendo a maioria dos respondentes conseguido explicar e posicionar-se acerca do proposto.

Há a percepção de que embora a maioria saiba o que é o ENADE, a pesquisa retrata que nem mesmo os alunos que prestaram o exame conseguiram descrever do que é composto o exame. Retrata-se, portanto, a necessidade de melhor se divulgar nas mídias e no meio acadêmico, a composição do ENADE, para que os alunos possam em parte desmistificar conceitos enraizados referente à avaliação.

Ao trabalhar a importância do exame e propiciar maiores esclarecimentos da estrutura e composição da avaliação, espera-se mudança de cenários. No cenário apresentado na pesquisa, embora 42% dos alunos acreditem que há ganhos pessoal/profissional atrelado ao conceito obtido no ENADE apenas 32% acreditam que o ENADE possa ser válido para sua vida profissional.

A pesquisa apresentou a necessidade da Universidade preparar o aluno para o ENADE reforçando que o conceito apresentado pode provocar mudanças nos cursos e nas instituições de ensino para 48% dos respondentes, que corresponderam nesse quesito a maioria.

Dentre as questões propostas, o fator obrigatoriedade norteou as principais respostas dos alunos, corroborando com a descrição de Pereira (2010), que entre outros fatores cita que a obrigatoriedade é um dos elementos que dão razões às críticas e colocam em xeque a legitimidade do ENADE. Verificou-se que o sentimento negativo está atrelado a obrigatoriedade das avaliações e geram como evidenciado pela pesquisa, sentimentos de ansiedade, preocupação, medo e até desconforto que podem ser fatores que impactam nos resultados das avaliações, pois causam impacto emocional nos alunos.

É interessante questionar: se a maioria não é favorável à obrigatoriedade e ainda sim acredita ser importante o preparo para o exame, qual seria a validade da obrigatoriedade? No modelo estruturado, o exame funciona mais como meio de obtenção do diploma e pouco se enxerga através do exame ferramentas para utilizá-lo em outro contexto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei N°. 10.861 de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES e dá outras providências disponível em** <http://www.planalto.gov.br>, acesso em, v. 19, 2004.

BRITO, M. R. F. de. SINAES and ENADE: From conception to implementation. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, n. 3, p. 841-850, 2008.

CRUZ, C. F. et al. Uma análise do desempenho do curso de Ciências Contábeis no ENADE a partir do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições. **Revista de Contabilidade** da UFBA, v. 3, n. 3, p. 33-48, 2010.

DA CRUZ, A. J. et al. Desempenho dos Alunos no ENADE de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 6, n. 2, p. 178-203, 2013.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, 1989, p. 532-550.

GIL, A. C., 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002 GRIBOSKI, C. M. O ENADE COMO INDUTOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Est. Aval.

Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012

INEP/MEC. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.

4. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Diversos (Educação Superior). Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/home> Acesso em 10 de jun 2017.

KENSKI, V. M. O DESAFIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL. Disponível em:

<http://www.faced.ufjf.br/> Acesso em 05 de jun 2017.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. *An International Journal*, v. 2, n. 3, 2007, p. 194-207.

MUGNOL, M. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: conceitos e fundamentos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009

NEVES, A. P.; DE SOUZA DOMINGUES, M. J. C. **Desempenho dos Estudantes das Instituições Públicas e Privadas no ENADE: Um estudo no Estado de Roraima**. 2009.

PEREIRA, A. Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia. 4 ed. Lisboa: Silabo , 2003.

POLL, A. P.; ABREU, J. C. A. Curso de Administração Pública: alinhamento, dispersão ou formação de

um novo campo? Revista Temas de Administração Pública, Edição Especial, v. 1, n. 6, 2010.

PORTAL. PNAP. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/pnap/5465-qual-o-objetivo> Acesso em 30 de maio 2017.

PORTAL. UAB. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab> Acesso em 30 de maio 2017. PORTAL. CEDERJ. Disponível em: <http://cederj.edu.br/cederj/> Acesso em 30 de maio 2017.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529 Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010**

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino superior brasileiro. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu polo, em que ano e semestre você iniciou o curso?
2. Deverá ser respondido o Polo, ano e semestre em que o aluno ingressou no curso.
3. Qual é o seu sexo?
4. Informar gênero feminino ou masculino.
5. Já prestou o ENADE? Em qual ano?
6. Informar se prestou ou não o exame e o ano em que o prestou.
7. Você sabe o que é o ENADE? Se tivesse que explicar, como você definiria? Definir o que é o exame e explicar brevemente.
8. Você sabe do que é composto o ENADE? Poderia descrever? Descrever a composição do exame e descrevê-lo.
9. Qual sua percepção acerca da obrigatoriedade do exame? Que sentimentos essa situação lhe provoca, pode descrever?
10. Informar a percepção e os sentimentos acerca da obrigatoriedade do exame.
11. Você acha que a instituição de ensino deve preparar o aluno para realizar o ENADE? Responder entre as alternativas: SIM, NÃO ou TALVEZ.
12. Identifica algum ganho pessoal ou profissional atrelado ao conceito do curso (nota no ENADE)?
13. Informar suas perspectivas pessoal e/ou profissional atrelado ao ENADE.
14. Você acredita que os resultados obtidos no ENADE podem provocar mudanças nos cursos e nas instituições de ensino?
15. Descrever as percepções pessoais.

16. Qual sua percepção acerca da validade do ENADE para sua vida profissional? Descrever as percepções acerca do âmbito profis

COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA COMO PARÂMETROS DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Leticia Zveiter de Albuquerque

1 | INTRODUÇÃO

Após a flexibilização no processo de abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Brasil, ocorrida principalmente após a publicação da Lei 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), houve grande expansão da oferta de cursos particulares, que em 2013, segundo o Censo da Educação Superior do mesmo ano representavam 87,4% do total de IES no país (SILVA JUNIOR E MUNIZ, 2004; GASPARETTO et al., 2010; LÔBO et al., 2011; GUIMARÃES, 2014). Tal processo de abertura foi reforçado por políticas públicas a partir de 2003 que visavam ampliar o acesso da população às IES particulares, como: Programa Universidade para Todos (Prouni); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Por conta da flexibilização e surgimento de cursos superiores em IES privadas, uma vez que a iniciativa pública não investiu o suficiente para acompanhar o crescimento da demanda (MANCINI, 2004; DIAS SOBRINHO, 2010; ROTH et al., 2013), houve também, por parte do governo, diversas iniciativas no sentido de fiscalizar a qualidade dos cursos ofertados e

fornecer à população dados que a auxiliassem na escolha dos melhores cursos em cada área. Ao final de 2015, o governo definiu que as notas na avaliação do SINAES fariam parte dos critérios de liberação do FIES já para o ano de 2016 (PEREIRA, 2016) aumentando a pressão sobre o desempenho de qualidade das IES particulares devido aos impactos financeiros de mais essa decisão.

Observando quantitativamente o crescimento de cada tipo de formação, percebemos que os cursos superiores das graduações (bacharelados e tecnólogos) em Administração representam a maior parcela em número de formandos no país, segundo a sinopse estatística da educação superior de 2015 (INEP, 2015). Além de sua relevância quantitativa, é nas graduações em Administração que se formam os profissionais que serão preparados para a gestão de qualquer tipo de organização em qualquer área do conhecimento, o que torna esta formação relevante, também para todas as outras existentes, uma vez que todo profissional liberal ou organização necessita de gestores ou, no mínimo, conhecimentos em gestão para gerir eficientemente seus negócios.

Por ser a nota do desempenho dos estudantes no ENADE um dos fatores de maior peso na construção do Índice Geral de Cursos

– IGC, o elo institucional seguinte a receber a pressão de todos os fatores descritos anteriormente é o docente. Co-responsável pelo processo de aprendizagem junto ao aluno, as exigências sobre as competências desse profissional vêm sendo tópico permanente de discussão nos mais diversos âmbitos acadêmicos e profissionais desde meados dos anos 2000 (HANASHIRO E NASSIF, 2006; BAETA E LIMA, 2007; PAIVA, 2007; KÜHL et al, 2010; NASSIF et al, 2010; MASETTO, 2012; MENDONÇA et al., 2012; NOGUEIRA E BASTOS, 2012; GUIMARÃES, 2014; OLIVEIRA, 2016). No capítulo “Do ensinar à ensinagem” do livro “Docência no Ensino Superior”, Pimenta e Anastasiou (2014) frisam que, para efetivamente desenvolver-se, o aluno deve, com o auxílio do professor, superar o aprender na direção do apreender, muito mais num sentido de compreensão dos significados e usos destes, do que meramente uma memorização ou repetição de modelos e teorias.

Tal tarefa, exige do professor, além do domínio do conteúdo, a competência para uma docência de melhor qualidade. Há, então, que se falar não somente no desenvolvimento das competências do aluno para o exercício de suas profissões, mas, antes, do desenvolvimento das competências para a docência para o professor do ensino superior.

2 | PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Pesquisando a respeito da formação do professor de ensino superior, percebemos que a incumbência legal de formação deste profissional deva ser fornecida, prioritariamente por cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, como é possível verificar no Artigo 66 da LDB, o que poderia sugerir que o grau mínimo necessário aos docentes de graduação fosse o de mestre. Contudo, a própria LDB em seu artigo 52, inciso II, abre o precedente legal para que graduados e especialistas lecionem no ensino superior quando determina um mínimo de apenas um terço do corpo docente de mestres ou doutores para que os cursos sejam autorizados a funcionar. Além disso, a LDB não especifica maiores cuidados quanto à formação para a prática de sala de aula, como o faz para a formação de professores de educação básica e fundamental e ensino médio, para as quais exige licenciatura (Decreto 3.276/99) e um mínimo de trezentas horas de prática de ensino exceto para a educação superior (LDB artigos 62 e 65). Muito embora o IGC dos cursos sofra influência do número de mestres e doutores presentes em seus quadros e a meta 13 do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) seja a de: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores”, ainda não há prerrogativas legais a respeito de qual deva ser a trajetória de formação mínima adequada para tais titulações .

Preocupadas, assim, como tantos outros pesquisadores, com qual seria, efetivamente, a trajetória de formação do docente de cursos superiores das graduações

em Administração, Oliveira (2016) e Albuquerque (2017) realizaram pesquisas junto aos professores de ensino superior em Administração sobre “como” desenvolveram as competências para docência superior e concluiu que tal fato é relatado pelos docentes como tendo ocorrido mais fortemente por meio de atividades informais do que formais. Por atividades formais elas descrevem como sendo: treinamentos e capacitações (proporcionados pelas IES); e cursos de formação inicial ou continuada (especializações, licenciaturas, formação pedagógica etc). Por atividades informais ela descreve como sendo: reflexão da prática docente (quando o professor analisa os aspectos em que a aula pode melhorar e aplica em um próximo contexto); a prática docente propriamente dita (o dia a dia da sala de aula; a atividade de lecionar na prática); resolução de problemas do ensinar cotidiano / contingências (situações e desafios diversos enfrentados durante o exercício da docência); interação (o relacionamento interpessoal com os alunos); relações de trabalho (a interação com outros docentes e/ou coordenadores da IES); e passagens por situações profissionalizantes / percurso profissional (a experiência de mercado do docente na sua área de atuação original).

Notadamente, Oliveira (2016) descobriu que os professores dão ênfase à aquisição informal via: resolução de problemas cotidianos; e através de relações de trabalho com outros docentes e com os coordenadores. Ou seja, via aprendizagem social no ambiente de trabalho, junto às contingências próprias dos problemas de uma determinada atividade profissional, junto aos seus pares. Já Albuquerque (2017) mostra que, mais fortemente do que a aprendizagem adquirida via convivência com seus colegas em ambiente de trabalho, as atividades de reflexão, que implicam em auto-avaliação do próprio resultado de trabalho aparece como modo predominante de aprendizagem.

Entendendo, então, que, para o bom exercício da docência, e provável consequente melhoria dos processos de ensino-aprendizagem que podem levar a melhores resultados tanto para os alunos quanto para as IES, é fundamental que o professor conheça quais as principais competências para a docência superior para que possa realizar os processos de reflexão e autoavaliação a partir de parâmetros conhecidos. Sendo assim, a pergunta do presente trabalho foi quais seriam essas competências e em quais momentos da formação docente elas devem ser desenvolvidas?

O objetivo principal foi descrever quais são as competências docentes necessárias aos professores de cursos superiores de Administração e em que tipo de processo de aprendizagem as mesmas se enquadram.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Aprendizagem Organizacional

Foi por meio do campo de estudos da aprendizagem organizacional (AO), nos anos 50, que os primeiros estudos sobre AO surgiram. Baseados na assunção da noção de que as fontes de vantagem competitiva sustentável para as organizações

residem em seus ativos intangíveis - dentre eles o conhecimento - Ruas, Antonello e Boff (2005) analisaram as diferentes perspectivas entre os estudos de estratégia do tipo *outside-in* – as mais tradicionais que enfatizam as análises de variáveis observáveis do ambiente externo, e do tipo *inside-out* – baseadas nas competências próprias de cada organização que são difíceis de imitar e reproduzir pelos concorrentes. A AO surge como um tema de estudos que dá suporte às organizações para lidarem com a questão da geração e gestão do conhecimento produzido e vivenciado internamente no sentido de verificar quais os instrumentos possíveis de identificação, captação, disseminação e gestão de tais conhecimentos como vantagem competitiva. Nesse aspecto, o docente universitário, por ser um elo organizacional fortemente associado à qualidade do ensino e, conseqüentemente, da qualidade do egresso torna-se peça fundamental na IES cujo *core business* é a transformação do conhecimento.

Ruas, Antonello e Boff (2005) definem a AO como: “... *um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências.*” Já Da Silva, Leite e Pitombo (2011) enfatizam que a área de estudos da AO é suficientemente vasta para não ser capaz de ser estudada por uma única área do conhecimento ou esgotada à luz de uma única perspectiva teórica.

Por conta da profusão de estudos em diversas áreas a respeito da AO, Antonello e Godoy (2010) realizaram um mapeamento dos autores e produções acadêmicas mais relevantes sobre o tema nos últimos anos que permitiu dividir o tema em sete grandes perspectivas: Psicológica, Sociológica, Antropológica, da Ciência Política, Histórica, Econômica e da Ciência da Administração. Cada qual com suas respectivas subdivisões. Em seguida, elas agrupam as contribuições do campo em: Curvas de aprendizagem; Aprendizagem Comportamental; Aprendizagem Cognitiva; Aprendizagem pela Ação; e Aprendizagem Social. Das perspectivas levantadas pelos autores, interessou à pesquisadora compreender especificamente as abordagens sociológica e da Administração, uma vez que já foi verificado que é no contato com seus pares e nas interações sociais na IES em que atua que os docentes em Administração aprendem seu ofício enquanto professores (OLIVEIRA, 2016) e é nos cursos de Administração que se almeja compreender sua capacidade enquanto instrumento de aprendizagem organizacional. Também o grupo denominado de Aprendizagem Social interessou pelo mesmo fato já exposto acima.

A perspectiva social da aprendizagem organizacional é entendida como um processo construído baseado nas interações interpessoais em ambientes reais de trabalho, surgindo das experiências de participações em grupos que congregam compreensões individuais e coletivas da realidade e que constroem um conjunto de memórias que são repassadas a novas gerações de participantes de tais grupos, antigos ou novatos, podendo ser revistas à medida que novos membros agregam-se

a eles. (LAVE e WENGER, 1991; BROWN e DUGUID, 1991; ORR, 1996; GHERARDI, NICOLINI e ODELLA, 1998). Orr (1996) em seu estudo sobre a relação do homem com seu trabalho ressalta que há diferenças entre as práticas normativamente estabelecidas e as soluções encontradas pelos indivíduos em seu dia-a-dia e que tais alterações são revistas e discutidas em encontros informais com outros funcionários em espaços não oficiais ou mesmo oficiais disponibilizados pelas empresas. Tal constatação é reforçada por Lave e Wenger (1991) e Gherardi, Nicolini e Odella (1998) que ressaltam que há interferência da organização quando da legitimação de tais diferenças na formulação de normas e padrões, mas que, estudos feitos na observação real da prática do trabalho mostram que as atividades desenvolvidas pelos funcionários diferem fundamentalmente da forma como foram concebidos pelas empresas.

Anastasiou (2010) também ressalta a existência desse “outro lado” onde grupos de professores organizam reuniões informais para a troca de experiências e construção de projetos integradores de disciplinas mesmo fora dos calendários acadêmicos ou das reuniões de colegiado sem necessariamente esperar recompensas por isso, mas preocupados em desenvolver seus papéis enquanto docentes de construir a aprendizagem junto aos alunos – seu objetivo maior.

3.2 Competências para a Docência Superior em Administração

A noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e nos obriga a questioná-la. Não é objetivo do presente trabalho esgotar o tema, uma vez que o mesmo já foi suficientemente abordado em trabalhos de diversas áreas sobre competências e podem ser explorados pelos leitores iniciantes sobre o assunto. Procurou-se, aqui, tratá-lo de forma superficial e abrangente a partir de suas principais vertentes e seus principais autores.

Foram identificadas, então, três correntes para a abordagem de competências:

- a primeira, relativa à administração estratégica, representada por autores como Prahalad & Hamel (1990) e Hill & Jones (1998);

- a segunda, relativa à gestão de recursos humanos, representada por autores como Whiddett e Hollyforde (1999), que entendem o conceito de competência como um integrador das atividades de recursos humanos (processos de seleção, treinamento, avaliação, remuneração). ;

- a terceira, relativa à sociologia da educação e do trabalho, representada por autores como Zarifian (2008), Ropé e Tanguy (1997) e Hirata (1997), tratando dos aspectos psicossociais da utilização da abordagem de competência, em especial, quanto aos seus efeitos nos programas educacionais, nos níveis de qualificação de mão-de-obra e de emprego.

A pesquisadora entendeu que, das três abordagens de competências expostas acima, uma abordagem de competências **do ser humano** é pré-requisito para a consecução de todas as outras.

A utilização da noção de competência a ser trabalhada será a abordagem da sociologia da educação e do trabalho, principalmente no aspecto de efeitos em programas educacionais cujas conseqüências deverão ser sentidas no mundo do trabalho.

A noção de competência apoia-se, classicamente, no tripé: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Os autores que estudam tal noção entendem que ser competente para algo significa ser capaz de mobilizar conhecimentos específicos para solucionar, da forma mais eficiente possível, questões de qualquer situação, pessoal ou profissional, de forma individual ou coletiva. Conhecimentos seriam os saberes necessários para tal solução, sempre correlacionados ao problema em questão. Habilidades seriam o saber utilizar, mobilizar tais conhecimentos no momento certo, da forma correta. Atitudes seriam o saber comportar-se perante as situações que exigem a mobilização de determinados saberes, tanto em relação à situação-problema, quanto em relação a todos os envolvidos nela.

Corroboram com tais afirmações Perrenoud (2000) para quem a noção de competência tem a ver com a capacidade de mobilização de vários recursos cognitivos para enfrentar situações diversas. Tal capacidade consiste em mobilizar, combinar e coordenar conhecimentos prévios a respeito da situação, para a qual a pessoa já possui algum outro esquema prévio análogo de solução. Exigem complexas operações mentais, que ele denomina de “esquemas” que realizam essas adaptações da situação análoga à situação atual. Para Zarifian (2008) “Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.” (ZARIFIAN, 2008, p. 139).

Embora os órgãos governamentais cobrem das IES professores titulados e justifique tal cobrança como sinônimo de qualidade no ensino, e tal pressão seja sentida pelos que já atuam na docência superior há muitos anos tanto quanto àqueles novos entrantes na função vinda das exigências mínimas de titulação de mestrado por parte da maioria das IES (NASSIF, HANASHIRO e TORRES, 2010), os professores universitários já entendem que a experiência profissional em suas atividades fora das IES e as titulações de mestrado ou doutorado não são suficientes para o bom desempenho de suas atividades enquanto docentes. Tal atividade exige competências específicas, como a didático-pedagógica e muitos deles buscam tais competências a partir de percursos particulares formais e informais (MASETTO, 2012). Tal compreensão a respeito da insuficiência das titulações ou mesmo do perfil de pesquisa, muitas vezes enfatizado pelas pós-graduações *stricto-sensu*, como não sendo suficientes para o desenvolvimento de competências para a docência são corroboradas por Guimarães (2014) e Slomski (2007).

Tardif (2000), Slomski (2007) e Vasconcellos (2009) entendem que a construção das competências docentes provêm de diversas fontes como, por exemplo, os conhecimentos adquiridos no período de faculdade enquanto conteúdos disciplinares e pela observação e exemplo de seus antigos professores; em seu saber desenvolvido em suas experiências de trabalho enquanto profissionais de suas áreas e mesmo enquanto docentes; tradições e senso comum a respeito do ofício do professor; informações fornecidas pelos programas onde lecionam que compõem guias, manuais e outros documentos institucionais.

Para Tardif (2000), Libâneo (2001), Le Boterf (2006), Slomski e Martins (2008), Vasconcellos (2009) e Nassif, Hanashiro e Torres (2010) a atividade da docência superior não apresenta um conjunto definido específico de competências a desenvolver, pois, cada prática, desenvolvida em cada curso e percurso de formação possui um objetivo distinto forçando, assim, o docente a atuar de forma reflexiva a respeito da própria prática. Todos os autores corroboram a noção de que uma das principais capacidades que o docente de cursos superiores deve desenvolver é a da auto-crítica e da reflexão profissional enquanto docente e enquanto o profissional que está em formação sob sua responsabilidade.

Oliveira (2016) cita o Modelo de Competências Profissionais do Professor de Ensino Superior proposto por Mendonça et al (2012) que descreve o conjunto de saberes específicos esperados do docente de ensino superior como sendo: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos.

Para Mendonça et al (2012) tais saberes descritos em seu modelo significam, em termos práticos:

- Docência: domínio de sala de aula e tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos;
- Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa
- Extensão: aproximação da IES em relação à sociedade ou parte dela através de atividades de extensão;
- de Gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos pertinentes à função;
- Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de avaliação;
- Interpessoais: relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia;
- Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs).

O modelo também contempla questões de traços de personalidade e motivação do docente e os contextos de trabalho do professor, tanto nas IES quanto em ambientes

externos nos quais ele convive e ajudam na construção de sua identidade profissional.

Observando o trabalho de Masetto (2012) sobre as competências básicas do professor universitário é possível verificar também a ênfase em: ser competente em determinada área de conhecimento; possuir domínio pedagógico; e desenvolver o exercício da dimensão política na docência. Características todas presentes no modelo de Mendonça et al.(2012).

Talvez as competências para a docência superior sejam basicamente as mesmas para todos os docentes deste nível de ensino. Contudo, há determinados conteúdos e experiências peculiares de cada área que tornam importante que cada uma delas defina quais competências específicas são desejáveis para seus docentes. Vimos anteriormente que uma das competências mais importantes desejadas para um docente é a capacidade de situar a disciplina no todo do curso, “traduzir” o conteúdo para a linguagem do aluno, conseguir transpor a teoria para a prática. Sem determinadas competências específicas da área de atuação na qual se leciona essa tarefa pode tornar-se impossível. Oliveira (2016) realizou uma parte do levantamento dessas competências específicas do docente em Administração. Em seu trabalho ela encontra tais especificidades nos trabalhos de Baeta e Lima (2007), Plutarco e Gradwohl (2010), Nogueira e Bastos (2012) e Vergara e Villardi (2013).

Aproveitando o modelo adotado por Oliveira (2016) para o docente de ensino superior, a pesquisadora definiu que a busca pelas competências deveriam manter, a princípio as mesmas categorias usadas por Mendonça et al. (2012), quais sejam: **Docência, Pesquisa, Extensão, de Gestão, Avaliativo, Interpessoal e Tecnológico**. Ao longo das leituras ela entendeu que deveria incluir também a dimensão **Intrapessoal**, onde enquadraria todas as características relacionadas à motivação e personalidade do docente e todas as que dizem respeito à forma como ele lida pessoalmente, de forma reflexiva com a profissão. Procurou, também, dividir as competências que encontrasse entre as **Gerais** (que caberiam a qualquer docente de ensino superior) e as **Específicas do docente de Administração**. Mendonça et al (2012) incluem em seu modelo o que chama de “componentes” das competências: cognitiva, funcional, comportamental, ética e política.

Procurando manter a estrutura da tríade já conhecida pelos estudiosos da área de competências, a pesquisadora decidiu dividir as competências que encontrasse entre: **conhecimentos, habilidades e atitudes**. Ou seja, o componente “cognitivo” se enquadraria no componente “conhecimentos”; o “funcional” se enquadraria nas “habilidades”; e o “comportamental”, o “ético” e o “político” se enquadrariam no componente “atitudes”.

Considerando especificamente o escopo da presente pesquisa, os dados encontrados e coletados pela pesquisadora, apesar de atenderem a todas as categorias acima, somente os estritamente relacionados às atividades de docência foram utilizados. Portanto, foram consideradas, para fins deste trabalho, somente as dimensões: **Docência; de Gestão** (somente as intimamente relacionadas à docência

e não às relacionadas à gestão de cursos ou de IES); **Avaliativa; Interpessoal; Intrapessoal e Tecnológica** (também somente as que dizem respeito a docência presencial, uma vez que há uma série de componentes relacionados à EAD e à tecnologias associadas à atividade de pesquisa).

4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo da pesquisa foi descrever quais são as competências docentes necessárias aos professores de cursos superiores de Administração e em que tipo de processo de aprendizagem as mesmas se enquadram. A pesquisa enquadra-se, dentro do proposto por Creswell (2007) como de natureza qualitativa, de caráter descritivo e não-experimental, baseado em levantamento de pesquisa bibliográfica. Foi feito levantamento bibliográfico de artigos de periódicos nacionais e internacionais, trabalhos apresentados em Congressos, teses e dissertações e livros sobre os referenciais abordados. O objetivo de tal levantamento foi encontrar o status quo das teorias de base e levantar as categorias de competências procuradas na pesquisa.

A leitura e fichamento dos referenciais bibliográficos foram feitos ao longo de 18 meses até que as categorias de competências encontradas começassem a repetir-se demonstrando esgotamento das mesmas. Uma vez elencadas todas as competências, as mesmas foram divididas inicialmente em dois grandes agrupamentos: Docência Gerais e Específicas do docente em Administração e, em seguida nos subgrupos: Docência, Pesquisa, Extensão, de Gestão, Avaliativo, Interpessoal e Tecnológico. Foram, então, excluídas da análise, as competências associadas à pesquisa e extensão e analisadas as restantes a partir das fontes de aprendizagem das mesmas.

5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Partindo, então, para a análise dos artigos encontrados sobre o tema, a pesquisadora começou pelos já presentes em Oliveira (2016).

Para Baeta e Lima (2007) o docente em Administração deve estar ciente de estar preparando profissionais “competentes” e afinados com as novas tecnologias e ferramentas de gestão, capazes de liderar mudanças e alcançar resultados por meio de pessoas. Tais docentes interveem em uma realidade diariamente mutante, o que exige a extrapolação dos conhecimentos formais, adquiridos por eles ao longo da vida acadêmica, e vinculando-os, a partir de competências próprias de extrapolação, às necessidades atuais do mercado de trabalho respondendo à demanda discente e ao perfil de egresso que se deseja formar. Os autores enfatizam, ainda que, em tempos de tanta competição, a reflexão a respeito do perfil do egresso a ser formado faz-se necessária.

Plutarco e Gradwohl (2010) também enfatizam a questão da necessidade da experiência de mercado do professor relatando que “há certa unanimidade quanto à necessidade do professor possuir experiência real externa à academia” enunciando, assim, a experiência de mercado como uma competência central - muito embora o trabalho de Oliveira (2016) não corrobore, através da fala dos professores pesquisados, tal experiência como sendo fundamental para o desenvolvimento de competências enquanto docentes, mas apenas como auxiliar no processo de traduzir teoria e prática para o aluno de Administração. Os autores destacaram alguns “atributos” como sendo fundamentais para a construção das competências docentes em Administração: didática, conhecimento teórico, experiência de mercado, relacionamento interpessoal e grau de exigência do professor.

Nogueira e Bastos (2012) entendem que perguntas como: se há inovações nas práticas e nos papéis dos professores de Administração; na forma como os professores se relacionam com a mudança de perfil de alunos; nas práticas apoiadas em tecnologia; no estímulo de situações de ensino aprendizagem e em como o quadro atual de professores de cursos de graduação em Administração têm incorporado o papel central da aprendizagem no processo educativo; são questões que merecem ser respondidas.

Para Villardi e Vergara (2013) os docentes também devem ter a consciência de estarem formando “competências profissionais e gerenciais nos alunos, futuros administradores que atuarão no setor público ou privado”. Também entendem que os docentes universitários são, ainda, responsáveis pela formação das competências para pesquisa e ensino dos bacharéis que podem desejar seguir carreira docente posteriormente.

Partindo para a análise dos artigos encontrados além dos citados por Oliveira (2016) a pesquisadora iniciou a partir da principal categoria de análise da pesquisa: a **competência para a docência superior em geral**. Todas as análises foram feitas a **partir dos resultados** das pesquisas desenvolvidas nos trabalhos citados.

Sobre este tópico, temos Fischer (2005); Aguiar, (2012); Igari (2015) e Soares et al (2015) enfatizando a necessidade do docente possuir domínio qualificado e atualizado dos conteúdos curriculares das disciplinas que leciona. Por domínio qualificado os autores entendem aquele que tenha sido adquirido via formação acadêmica e prática efetiva por parte do docente a respeito dos assuntos que leciona. Silva e Costa (2014) citam a necessidade do docente ter conhecimento sobre o projeto pedagógico de curso, sobre a matriz curricular, as atividades curriculares e de interesse curricular, e sobre projetos de integração multidisciplinar e interdisciplinar. Aguiar (2012); Godoi (2015) e Soares et al (2015) enfatizam mais uma vez o que já havia sido dito por Mendonça et al. (2012), que é necessário, ao docente de nível superior, ter conhecimento sobre processos de ensino-aprendizagem, pedagogia e didática. Pádua Júnior et al. (2013) mostram que, mais especificamente do que conhecimentos de didática e pedagogia, o docente de ensino superior precisa ter conhecimento e treinamento em metodologias

de ensino atuais que privilegiem o ensino híbrido, o foco no aluno e na melhoria da autonomia e iniciativa do mesmo. Fischer (2005), Silva e Costa (2014) e Igari (2015) vão além e explicam que não basta o domínio dos recursos metodológicos, mas é necessário saber utilizar os mesmos de forma adequada à natureza e estrutura do conteúdo a lecionar; planejar e aplicar eficientemente métodos de ensino adequados a cada disciplina e coerentes com as competências a serem desenvolvidos pelos discentes.

Godoi (2015) e Soares et al. (2015) trazem uma preocupação esquecida no ensino superior, que trata sobre o desconhecimento, por parte dos professores, dos possíveis problemas de aprendizagem e/ou comportamentais que possam ser apresentados pelos alunos e enfatizam a necessidade de o professor aprender a respeito do mesmo, relatar suas experiências com outros docentes que venham a ter contato com os alunos que apresentem dificuldades patológicas e que saibam direcionar os mesmos ao departamento pedagógico e saber lidar com a patologia em sala de aula e considerá-la em seu planejamento didático. Godoi (2015) traz, ainda, uma preocupação importante para o planejamento do professor: quais estratégias de comunicação utilizar de acordo com a turma, a disciplina, os objetivos de aprendizagem e o tempo disponível para cada tema a ser trabalhado. Mais do que uma simples preocupação com a metodologia a usar, a estratégia de comunicação deve ser uma preocupação que abarca todo o planejamento da disciplina, desde a escolha e disponibilização do material didático necessário à mesma até o timbre de voz e recursos áudio-visuais e sonoros a utilizar em turmas muito numerosas. Félix Junior (2015) reitera Godoi (2015) a respeito da necessidade do docente executar planejamento didático pedagógico adequado para turmas de diferentes tamanhos, em especial em turmas muito grandes. Esse último autor, ratificando o que já foi dito em Mendonça et al. (2012), enfatiza a importância de saber estruturar eficientemente os procedimentos cognitivos traduzindo os conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos e da mobilização de atividades para relacionar teoria e prática.

Ainda sobre a docência superior, Sá e Moura (2008) trazem questões mais diretamente associadas ao momento da sala de aula e abordam a questão da necessidade de se discutir com clareza junto aos alunos os objetivos planejados para o curso, explicando a abordagem metodológica escolhida e fundamentando suas escolhas; apresentar as temáticas do curso e seus respectivos objetivos; dar sequência aos encontros sempre dedicando tempo de orientação para o grupo de alunos, verificar as leituras e pesquisas feitas pelos mesmos, suscitar debates, aparar arestas de compreensão, instigar tópicos, orientar caminhos de aprendizagem e fechar esquematicamente os conteúdos correlacionando o fechamento aos objetivos de aprendizagem. Os autores entendem que tal sequência de ações deve ser praticada aula a aula.

Salm, Menegasso e Moraes (2007), complementando Pádua Júnior et al. (2013) enfatizam que, assim como na necessidade de práticas de ensino híbrido, o professor

deve adotar técnicas participativas em que ele e o aluno aprendam juntos, estabelecendo uma nova conformação da sala de aula com destaque para o conhecimento – sempre mais importante do que a mera apresentação de conteúdos.

Mendonça et al. (2012) trazem a necessidade do professor criar e preparar seus próprios materiais pedagógicos e é complementado por Félix Júnior (2015) e Melo e Serva (2014) que mostram que mais do que criar tais materiais, o docente de ensino superior deve criar estratégias de disponibilização do material didático de acordo com as possibilidades dos alunos, sem infringir as leis de direitos autorais e deve procurar mesclar materiais tradicionais (livros, apostilas), artigos científicos e recursos disponíveis em sites especializados como videoaulas, artigos de articulistas e profissionais importantes da área de atuação da disciplina que leciona, entre outros materiais confiáveis. Falam também da importância de manter contato com editoras e periódicos acadêmicos ou não da área de atuação em busca de materiais atualizados, realizar as avaliações e propor adoção de novos materiais pelas IES.

Ikeda et al. (2007) e Félix Júnior (2015) enfatizam, assim como Mendonça et al. (2012) a necessidade de saber aproveitar as experiências profissionais de fora de sala de aula para realizar a transposição da teoria para a prática. Esse é ponto comum entre muitos autores e, ainda que a atividade profissional não auxilie nos conhecimentos para se tornar professor, serve sempre como fonte de material e experiência prática daquilo que se ensina. Félix Júnior (2015) enfatiza que o docente de nível superior deve saber gerir o tempo disponível para realizar todas as atividades relacionadas à docência dentro e fora de sala de aula (preparação de aulas, apostilas, conteúdos didáticos, provas, testes, trabalhos, correções, avaliações, etc) de forma equilibrada para dar conta de todas as atividades, turmas e disciplinas sob sua responsabilidade.

Observando questões comportamentais e atitudinais esperadas dos professores, Melo e Serva (2014) falam sobre a necessidade de o docente ter disposição para atender a alunos fora do horário de aula, orientar informalmente, recomendar leituras, disponibilizar-se para de forma empática. Preocupação corroborada por Aguiar (2012) e Soares et al. (2015) que falam sobre o compromisso da atividade profissional docente de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política, além de servir como mediador entre a sociedade e os alunos. Os autores entendem que como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais. Ikeda et al. (2007) são enfáticos em mostrar que as atitudes dos professores em relação à sua profissão e aos alunos mostra-se como um fator importante para o reconhecimento dos mesmos como “bons professores” e falam sobre a necessidade do professor ser apaixonado e ter “desejo” pelo conhecimento e sobre a postura que deve ter de demonstrar que conhece o que ensina e que é confiável enquanto docente.

Aktouf (2005), Mello Junior e Mello (2008), Cruz (2009), Saraiva (2011), Villardi e Vergara (2013), Seno et al. (2014), Félix Junior (2015) e Igari (2015) lidam com as questões relacionadas aos problemas que afetam diretamente os docentes de IES

privadas e relatam que esses profissionais devem:

- saber lidar com a variabilidade de mudanças de carga horária e disciplinas a cada mudança de semestre sem prejudicar a si, à Instituição, aos alunos;
- saber superar o ensino meramente tecnicista e funcionalista em busca de uma visão crítica, de responsabilidade social e ambiental, questionadora de modelos, reflexiva e emancipatória;
- saber lidar com as pressões de mercado sobre as IES e seus impactos sobre o comportamento dos alunos e sobre a pressão da IES;
- refletir sobre o tipo de ensino que se faz: reprodutor de conceitos antigos ou mudança para novos e mais adequados modelos aos novos tempos e na construção de outro futuro;
- aceitar somente as atribuições relacionadas à docência superior (disciplinas, orientações, pesquisas, organização de eventos, etc.) e atividades que estejam ao seu alcance de tempo e competência; e
- ter comprometimento com a qualidade da relação ensino-aprendizagem de seus alunos independente da sobrecarga de trabalho.

Todas essas colocações corroboram as preocupações demonstradas por autores anteriores sobre a característica política da atividade da docência superior, em especial em IES privada.

Mello Junior e Mello (2008) e Sena et al. (2014) levantam ainda a questão, que afeta a todas as profissões no mundo contemporâneo e não somente a docência, sobre saber lidar com a heterogeneidade de alunos em sala de aula (diferenças de origens culturais, sociais, econômicas, religiosas, de gênero, de níveis de conhecimento).

Uma vez levantadas as principais competências relacionadas diretamente a docência superior em geral, os pesquisadores também trouxeram questões relacionadas especificamente à **docência superior para a graduação em Administração**. A seguir estão as principais competências encontradas a esse respeito.

Aguiar (2012) e Silva e Costa (2014) falam sobre a necessidade do docente em Administração, independente de sua área de formação e experiência profissional, em conhecer a origem e as bases reguladoras do ensino em Administração. Por ser uma área do conhecimento fortemente baseada em outras áreas da Ciência, em especial as Sociais e Exatas, há uma grande possibilidade de professores de graduação em Administração possuírem formação em uma delas e ter dificuldades em aplicar o conhecimento teórico puro de suas áreas para as necessidades da Administração.

Fischer (2005), Aguiar (2012) e Igari (2015) comentam a respeito da necessidade da contextualização dos conteúdos da Administração para a realidade local / nacional e de sua articulação com o cenário internacional e com as diversas vertentes de ensino de Administração originárias de outras culturas. Entendem que as configurações e transformações na área de Administração devem figurar como disciplinas dos cursos dessas graduações.

Ainda Fischer (2006) e Aguiar (2012) falam sobre a necessidade do docente

conhecer as metodologias e recursos de ensino típicos dos cursos de Administração, como o uso de casos e de jogos de empresa. E enfatizam a necessidade de seus docentes explorarem mais e melhor recursos estéticos no ensino, tais como cinema, música, teatro e outros.

Aguiar (2012) ainda preocupado com as especificidades de conhecimentos dos docentes em Administração, enfatiza a necessidade de que os mesmos conheçam e compreendam os “grandes conteúdos” de conhecimento sobre a profissão, que seriam: a história da Administração enquanto ciência; Produção; Finanças e Contabilidade; Logística; Recursos Humanos; Marketing e Vendas. Comenta, também, a respeito da preocupação que os docentes devem ter em diferenciar as práticas da profissão para os âmbitos público e privado, uma vez que as normas impostas a cada um deles difere sensivelmente e devem ser, ao menos, enfatizadas junto aos alunos.

Aktouf (2005) e Salm, Menegasso e Moraes (2007) falam que os docentes de Administração, em especial os formados na área, devem procurar ampliar seus conhecimentos em cultura geral e outras áreas das humanidades como: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Ecologia, Psicologia, etc, dado que tais áreas são as bases formadoras da Ciência da Administração. Tais observações corroboram as preocupações semelhantes apresentadas pelos pesquisadores anteriores ao entenderem que os não formados em Administração devam também entender melhor a relação entre suas formações e a aplicabilidade de seus conteúdos à área.

Aktouf (2005) e Félix Junior (2015) enfatizam a importância dos docentes de Administração conhecerem os autores clássicos da profissão “na fonte” (Taylor, Fayol, Marx, Weber, etc.) em busca do estímulo ao conhecimento cultural aprofundado na área de humanidades em contraposição o excesso de foco na área de contábeis e na quantificação de todo conhecimento administrativo e buscando evitar as formações com base na leitura de “partes” dos textos base da Administração ou de resenhas e resumos feitos por outros autores.

Fiates et al. (2012) trazem um ponto importante, e pouco notado, para os cursos de Administração que é a necessidade dos docentes deste curso conhecerem e aplicarem em todas as disciplinas os Princípios para a Educação Responsável em Gestão (PRME) instituídos pela UNESCO.

Preocupados com a atualização dos conteúdos e dos professores nas disciplinas que lecionam, Aktouf (2005), Ikeda et al (2007), Salm, Menegasso e Moraes (2007) e Félix Junior (2015) ressaltam que é importante que os docentes abordem as disciplinas dentro da realidade atual das empresas, que não se deixem “institucionalizar”, ou seja, que atualizem seus conteúdos apenas com base em materiais didáticos tradicionais ou simplesmente não o façam. Para tanto, alguns dos autores sugerem o que chamam de períodos de “residência” em empresas, que seriam a vivência prática em organizações seja via pesquisa, consultoria, como funcionário, observação participante ou qualquer outro método que permita ao docente manter-se em contato com a prática.

Aguiar (2012) fala sobre importância dos docentes conhecerem e aplicarem

as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para graduação em Administração e as competências exigidas no ENADE do curso. Além das atividades de seu Conselho Profissional Regional e Federal – CRA e CFA e acompanhar as atividades dos mesmos, Encontros e Congressos da área, Associações de Pesquisa e Órgãos Governamentais que regulam tanto a profissão quanto à docência em seus níveis de ensino, os principais periódicos e encontros das áreas de atuação das disciplinas que lecionam. Enfatiza também, a importância de conhecer as avaliações governamentais que afetam as IES e os cursos que lecionam e como podem ajudar o corpo docente e a própria Instituição a alcançar as melhores avaliações nos exames, uma vez que, como dito na problematização da presente pesquisa, essa é uma das principais preocupações das IES privadas atualmente devido ao apelo que as boas notas têm no aumento do volume de matrículas e as vinculações da necessidade de bons resultados nos mesmos para a liberação de verbas de financiamento pelo Governo Federal.

Finalizando as observações sobre as necessidades específicas para a docência em Administração, Aktouf (2005) e Salm, Menegasso e Moraes (2007) explicam que é fundamental que o docente reflita junto com os alunos sobre os objetivos da administração com foco na sustentabilidade de recursos da natureza, da própria empresa, na solidariedade e outros temas associados às organizações em contraposição ao foco exclusivo das organizações na produção e no lucro como justificativa para tudo.

A seguir, a pesquisadora partiu para a análise das **outras categorias de competências** necessárias aos docentes em geral e em Administração, quais sejam: **de Gestão, Avaliativo, Interpessoal, Intrapessoal e Tecnológica**.

A importância de participação dos docentes em reuniões de colegiado, Núcleo Docente Estruturante - NDE, Conselhos, organizações de eventos e outras atividades extra-curriculares relacionadas à IES e ao curso de Administração é enfatizada por Melo e Serva (2014).

Sobre o tema de avaliações, que por si só tem merecido atenção específica de diversos pesquisadores, tamanha sua importância, Silva e Costa (2014) e Soares et al (2015) explicam que é necessário que os docentes de ensino superior de todas as áreas devam ter conhecimento sobre tipos e processos de avaliação disponíveis e seus usos adequados às competências a que se dispõe a desenvolver. Sá e Moura (2008) enfatizam que é importante executar exercícios de avaliação a cada uma ou duas etapas de objetivos de aprendizagem.

Fischer (2005) e Igari (2015) falam que é fundamental o docente discutir com clareza qual o papel do professor e do aluno logo nas primeiras aulas. Explicam que o aluno precisa compreender que a construção do conhecimento será conjunta, que não existe aprendizagem sem ensino e vice-versa. Falam, também, que é fundamental que o docente exercite sua capacidade de interagir com o alunado em sua diversidade, apropriando estilos de interação a contextos, instituições, grupos e pessoas. Ainda sobre a relação docente – aluno em sala de aula, Mendonça et al. (2012) e Félix Junior

(2015) falam sobre a importância do docente ter “domínio” da sala de aula (presencial e virtual) e o chamado “controle de turma”. Para os discentes, segundo Plutarco e Gradwohl (2010), uma das características desejadas em um professor é que ele tenha esse tipo de postura “exigente” em sala de aula para o bom andamento das mesmas, como já vimos anteriormente.

Observando características motivacionais para a docência, Ikeda et al. (2007) e Félix Junior (2015) enfatizam que o docente competente mostra motivação por estar sempre em contato com novas pessoas, por ajudar as pessoas em seu desenvolvimento pessoal, em função do prestígio de ser professor de ensino superior e muitos se atraem para a atividade em função da motivação pela flexibilidade de tempo para gerir todas as atividades de sua vida em consonância com sua atividade profissional.

Igari (2015) e Félix Junior (2015) levantam um outro ponto importante e pouco explorado que é a saúde ocupacional do professor. Explicam que deve existir, por parte do docente e das IES atividades de promoção da saúde dos professores levando em consideração: o histórico da saúde ocupacional, os principais riscos ocupacionais, estratégias para minimização dos efeitos causados por estes riscos. Explicam que tal preocupação integra também conceitos sobre a saúde física, emocional e espiritual como forma de busca da qualidade de vida. Um dos principais riscos associados à docência diz respeito aos problemas associados ao estresse devido ao acúmulo de atividades e ao uso da voz, um dos principais instrumentos de trabalho do professor.

Félix Junior (2015) acrescenta preocupações além daquelas já vistas em Mendonça et al. (2012) a respeito dos conhecimentos dos recursos de TIC (softwares específicos: de apresentação de slides, planilhas eletrônicas, navegadores de internet, acesso à internet, softwares educacionais de base web, etc.) e auxiliares para a sala de aula (data-show, computador, caixas de, etc.) para todos os docentes. Explica que os professores devem preocupar-se em conhecer quais são, como são utilizados, como estão associados aos objetivos de ensino e devem planejar-se para a utilização de tais recursos, seja via disponibilização pela IES, seja via recursos próprios. Além de preocuparem-se com a disponibilidade dos mesmos para o momento da aula, a fim de evitar a frustração quanto a seu uso justamente no momento em que são necessários. Explica que o professor deve ter um “plano B” sempre pronto caso os recursos tecnológicos venham a faltar a fim de evitar que a aula não aconteça pela falta do recurso.

Sobre questões comportamentais e de personalidade dos docentes, Ikeda et al. (2007) e Souza-Silva e Davel (2005) mostram a necessidade dos mesmos de saber reconhecer limitações e assumir erros; ter humildade para aprender com o aluno; se for professor mentor de algum novato ou de estágio docente ter disponibilidade e desprendimento para ensinar ao mais novo; se for novato ter humildade para aprender e tentar passar novas informações sobre novos métodos e tecnologias aos mestres mais antigos.

Finalmente, encerrando as observações encontradas a respeito das competências

para a docência superior, Félix Junior (2015), dissertando sobre atitudes do docente relacionadas à gestão do trabalho, em especial para o docente de IES privadas, enfatizam a importância do docente saber negociar carga horária, disciplinas, orientações, atividades extra-curriculares, participação em comissões de NDE, etc de acordo com suas competências, disponibilidades, motivações e capacidades de forma equilibrada e eficiente para não prejudicar nem a si, nem aos alunos, nem às IES. Seno et al. (2014) corroboram explicando a importância do docente saber gerenciar a liberdade e flexibilidade que a atividade docente promove em relação à sua vida pessoal.

6 | CONCLUSÕES

A principal motivação da presente pesquisa foi descrever quais são as competências docentes necessárias aos professores de cursos superiores de Administração e em que tipo de processo de aprendizagem as mesmas se enquadram.

O modelo de análise adaptado pela pesquisadora distribuiu as competências encontradas no referencial teórico, especificamente associadas às atividades de docência, em grupos de conhecimentos, habilidades e atitudes – a tríade tradicional que configura uma competência – e encontrou: 19 tipos de conhecimentos; 37 tipos de habilidades e 18 tipos de atitudes que foram distribuídos nas categorias de competências: para docência, para gestão, para avaliação, interpessoal, intrapessoal e tecnológica. Todas as categorias estavam subdivididas em competências: para a docência superior em geral e específicas para o ensino em Administração. As competências do modelo de Mendonça et al. (2012) que tratavam sobre pesquisa e extensão e as de gestão que não estivessem associadas às atividades de docência, foram excluídas do trabalho por não atenderem ao objetivo principal da pesquisa.

Após a análise dos dados, e comparando as competências encontradas com as conclusões encontradas nos trabalhos de Oliveira (2016) e Albuquerque (2017) a divisão das competências entre as adquiridas formalmente e informalmente apresentou-se da seguinte forma: 13 conhecimentos, 13 habilidades e nenhuma das atitudes foram considerados como sendo adquiridos em processos de aprendizagem formal e 6 tipos de conhecimentos, 24 tipos de habilidades e os 18 tipos de atitudes demonstraram ser desenvolvidos a partir da convivência social, de modo informal, nos ambientes das IES.

Analisando as competências que foram descritas como desenvolvidas nos ambientes organizacionais de modo informal, percebe-se que a maior parte do que se desenvolve em termos de aprendizagem está associado a características atitudinais de práticas, relacionamentos e comportamentos do que a conteúdos.

A maior parte dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento competente do professor de ensino superior em Administração foi relatado como adquirido em

processos de aprendizagem formal notadamente antes do ingresso à atividade docente: em cursos de formação acadêmica, estudos autodidatas, experiências profissionais e, mesmo no ambiente organizacional via treinamentos formais fornecidos pelas IES no intuito de cobrir lacunas e complementar os conhecimentos adquiridos anteriormente. O que faz sentido, porque é esperado do professor que ele ingresse às instituições de ensino para ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos que ele já adquiriu e não, necessariamente para adquirir os conhecimentos que ele vá ensinar.

Assim, os conhecimentos desenvolvidos informalmente, junto a todos os outros participantes do processo organizacional das IES, dizem respeito, principalmente a conhecimentos sobre documentos institucionais, diretrizes e legislações específicas da área de Administração, regras de avaliação dos cursos, aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos formalmente.

Quanto às habilidades necessárias aos docentes, verificou-se que grande parte estava associada a aprender os processos relacionados ao planejamento de aula e à aula propriamente dita – o chão de fábrica do professor.

As outras habilidades descritas englobavam em termos práticos: atividades necessárias ao planejamento das aulas; atividades relacionadas ao momento da aula e si; atualização, avaliação, sugestão de adoção pela IES e criação e disponibilização de materiais didáticos; participação de atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso.

Contudo, foram os aprendizados comportamentais os mais presentes e, paradoxalmente, apesar de aprendido com os pares, os mais solitários. A atividade de docência superior configura-se, como já visto em diversas leituras de teóricos da área de educação superior (PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2011; LE BOTERF, 2003; MASETTO, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014) como muito individual e solitária.

Então, aprendizagens como: aprender a gerir a flexibilidade que a atividade gera entre vida pessoal, profissional e docente de forma eficiente; aprender a lidar com conflitos; estimular alunos a superar a pressão pelas notas e a busca somente pela aprovação em troca do foco na aprendizagem; conseguir que os alunos comprometam-se com a construção coletiva do conhecimento superando o “ensino bancário” citado por Paulo Freire; manter-se motivado pelo contato com novas pessoas a cada semestre e com novos aprendizados vindos da atualização de suas disciplinas; entre todos os outros já descritos anteriormente; são processos de aprendizagem fruto da reflexão, da auto-avaliação, da observação, do senso de responsabilidade pelo aperfeiçoamento profissional. Um processo muito mais do professor consigo mesmo do que dele entre seus pares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. R. L. **Formação continuada e desenvolvimento profissional dos docentes de Administração**. 2012. Tese (doutorado em Educação). PUC / SP, São Paulo, 2012.

AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **O&S**, v.12, n.35, p.183 – 193., out.-nov.2005.

ALBUQUERQUE, L.Z. **Aprender a Ensinar**: como se produz o currículo situado de aprendizagem dos professores de cursos superiores de Administração. 221 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2017.

ANASTASIOU, L. G. C. Desafios da Construção Curricular em Visão Integrativa: Elementos para Discussão. In: **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 590-612.

ANTONELLO, C. S.; Godoy, A. S. (Orgs). **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

BAETA, A.M.C.; LIMA R.J. Formação Docente e Competências: Componentes do Processo de Gestão Estratégica. **Revista de Administração da Unimep**, v.5, n.1, p.37–51, 2007.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.276 de 6 de Dezembro de 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 2 jan. 2017.

BROWN, J.; DUGUID, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. **Organization Science**. N.2,1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, B.P.A. 'Causos' de um professor de Administração na Hipermmodernidade. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba, PR. **Anais...** Rio de Janeiro: EnEPQ, 2009.

DA SILVA, M.A.B.; LEITE, N.; PITOMBO, R. Aprendizagem e mudança organizacional em uma instituição de ensino superior em administração. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 20, n. 1, p. 195-224, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliações e transformações da educação superior brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, Sorocaba, SP, v.15, n.1, p.195–224, 2010.

FIATES, G.G.S.; PARENTE E.G.V.; LEITE, A.L.S.; PFITSCHER, E.D. Os princípios instituídos pela Organização das Nações Unidas para uma educação responsável em gestão: uma proposta inovadora para o ensino de Administração, 2012. **Revista Eletrônica Estratégia & Negócios**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 3-27, jan – abr. 2012.

FISCHER, T. Engenheiros e Artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **O&S**, v.12, n.35, p.183 – 193., out.-nov.2005.

FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em Administração. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v.10, n.4, p.193 - 197., out.-dez .2006.

GASPAR, M.A.; PALÁCIOS, F.A.C.; SANTOS, S.A.D. A gestão do conhecimento na formulação do Projeto Político-Pedagógico em Cursos de Graduação. **Revista de Administração da Unimep**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2010.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, 29 (3), Set. 1998.

GODOI, E. C. F. **A docência em Administração e algumas contribuições de projetos educativos**. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, São Bernardo do Campo, SP, 2015.

GUIMARÃES, J.C. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.8, n.2, p.167-185, 2014.

HANASHIRO, D.M.M.; NASSIF, V.M.J. Competências de professores: um fator competitivo. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr, 2006.

HILL, C.W.L.; JONES, G.R. **Strategic Management. An Integrated Approach**. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

HIRATA, H. Os Mundos do Trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, A. et al. (orgs.). **Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

IKEDA, A.A.; FREDERICK, B.W.B.; DURANTI, C.M. Atuação dos professores de Administração em docência, pesquisa e consultoria. **Revista de Economia e Administração**. v.6, n.1, p.30 – 48, jan. mar. 2007.

IGARI, C.O. Formação de docentes em Administração: a avaliação de uma ação formativa e suas sugestões para melhorias. In: SemeAd – Seminários de Administração, 18., 2015, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: FEAUSP, 2015.

KÜHL, M.R. et al. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, n. 4, p. 783-799, 2013.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LÔBO, R.J.S.; COSTA, F.J.; SOUSA FILHO, J.M. Aluno como cliente e como produto: percepções e preferências dos alunos de ensino superior da área de negócios. **Revista de Negócios** 16 (4), 91 – 106, 2011.

MANCIBO, D. “Universidade para todos”: a privatização em questão. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3 (45), set.-dez. p. 75-90, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. Ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MELO, D.; SERVA, M. A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. **Cadernos EBAPE**, v.12, n.3, artigo 4, p.605-632, Jul. Set. 2014.

MELLO JUNIOR, E.; MELLO, A. A educação de Administradores em cursos noturnos: o quanto a literatura nos ensina sobre o cotidiano das salas de aula In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil:

proposta de um modelo integrado. In: **Fórum de Gestão do Ensino Superior no Países e Regiões de Língua Portuguesa – FORGES**: “Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa”, 2012.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 364-379, maio-ago, 2010.

NOGUEIRA, A.J.F.M.; BASTOS, F.C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.

ORR, J. **Talking About Machines**: An ethnography of a modern job. Ithaca: ILR Press, 1996.

PADUA JÚNIOR, F.P.; CASTILHO FILHO, J.P.; STEINER NETO, P.J.; AKEL SOBRINHO, Z. Avaliação da percepção e discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v.15, n.2, p.295-321, Mai. Abr. Jun. 2014.

PAIVA, K.C.M. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 278f. Tese. Belo Horizonte, CEPEAD/UFMG, 2007.

PEREIRA, R.D. **Normativo ou Vivencial?** Uma análise do projeto pedagógico do curso de administração nas Instituições de Ensino Superior sob a ótica da aprendizagem organizacional. 2016. 83 pág. Dissertação (mestrado em Administração) - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PLUTARCO, F.F.; GRADVOHL, R.F. **Competências dos professores de administração**: a visão dos alunos de cursos de Graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. P.1-16.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The Core Competence of The Corporation. **Harvard Business Review**. Boston, p.79-91, may/june, 1990.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROTH, L.E. et al. A estrutura do ensino superior no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 3, p. 111-126, 2013.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. **Os novos horizontes de gestão**: aprendizagem organizacional e competências. São Paulo: Bookman, 2005.

SÁ, M. G.; MOURA G. L. A crítica discente e a reflexão docente. **Cadernos EBAPE.BR**, v.6, n.4, Dez. 2008.

SALM, J.F.; MENEGASSO, M.E.; MORAES, M.C.B. A capacitação docente em Administração: referenciais e proposições. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife, PE. **Anais...** Rio de Janeiro: EnEPQ, 2007.

SARAIVA, L.A.S. A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan-jun, 2011.

SENO, J.P.; KAPPEL, L.B.; VALADÃO JÚNIOR, V.M. As percepções do professor universitário da área de gestão acerca das mudanças na educação superior: uma pesquisa com profissionais de instituições de ensino privadas do triângulo mineiro. **Gestão e Regionalidade**. v.30, n.88, jan/abr, 2014.

SILVA, A.B.; COSTA, F.J. Itinerários para o Desenvolvimento da Competência Docente na Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Administração. **Revista Economia e Gestão** v.14, n.34, jan/mar, 2014.

SILVA JUNIOR, A.da; MUNIZ, R.M. A Regulamentação do ensino superior e os impactos na gestão universitária. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América Latina, 4., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis.

SOARES, C.G.S.; SANTOS, G.; GREGÓRIO, S.A.; BONFIM, E.L.S.; VASCONCELOS, C.C. Formação pedagógica para que o administrador atue em carreira docente. **e-FACEQ** – Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queiroz. Ano 4., n.5, maio, 2015.

SLOMSKI, V.G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, nº 13, 2000, p. 5-23, 2000.

VASCONCELLOS, M.M.M. A universidade e a formação de seus docentes: alguns apontamentos, 2009. **Reflexão e Ação**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 164-180, dez. 2009.

VERGARA, S.C.; VILLARDI, B.Q. Aprendizagem Docente na Prática do Ensinar em Cursos de Graduação em Administração: Explorando o Cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

VILLARDI, B.Q.; VERGARA, S.C. Aprendizagem docente na prática do ensinar em cursos de graduação em Administração: explorando o cotidiano em Instituições de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro – RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

WHIDDETT, S.; HOLLYFORDE, S. **The Competencies Handbook**. London: Institute of Personnel and Development, 1999.

O USO DO MOODLE E A INTELIGÊNCIA COLETIVA: ESTUDO COM PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA IES DA CIDADE DE SÃO PAULO

Priscila Ferreira Beni

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo - São Paulo

Nadir Raquel Cunha de França

USP – Universidade de São Paulo
São Paulo - São Paulo

Gilberto Perez

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo - São Paulo

Andréia Oliveira de Assumpção

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo - São Paulo

Moisés Ari Zilber

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo - São Paulo

RESUMO: A adoção de ferramentas como o Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning), em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) com o objetivo de aprendizado e trabalho coletivo, permite a criação e administração de cursos online, grupos de trabalho e compartilhamento de informações. E conhecer a experiência docente e a sua aplicação como ferramenta de inteligência coletiva no curso de Administração em uma IES particular da cidade de São Paulo foi o objetivo desse artigo de natureza qualitativa. Se configurando como uma ferramenta que facilita o gerenciamento do aprendizado e

o compartilhamento de informações entre docentes e alunos, aumentando o potencial de colaboração e interação entre os mesmos. Sendo intensivamente utilizado pelos docentes da instituição estudada, ainda que o seu uso não seja obrigatório, com a relevância para o contato inicial do docente com a ferramenta, o que denota a possibilidade de experimentação e preparo do professor para o uso em definitivo do Moodle. E apresentando potencial para uso em processos de inteligência coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Moodle, inteligência coletiva, docente, graduação.

ABSTRACT: The adoption of tools such as Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) in Virtual Learning Environments (AVA) for the purpose of learning and collective work, allows the creation and administration of online courses, work groups and information sharing. And to know the teaching experience and its application as a tool of collective intelligence in the course of Administration in a private HEI of the city of São Paulo was the objective of this qualitative article. It is configured as a tool that facilitates the management of learning and the sharing of information between teachers and students, increasing the potential for collaboration and interaction between them. It is intensively used by the teachers of the studied institution, although its use is not mandatory,

with the relevance for the initial contact of the teacher with the tool, which denotes the possibility of experimentation and preparation of the teacher for the definitive use of Moodle. And presenting potential for use in collective intelligence processes.

KEYWORDS: Moodle, collective intelligence, teacher, undergraduate.

1 | INTRODUÇÃO

Os perfis dos alunos e docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) têm mudado nos últimos anos e algumas dessas mudanças se devem ao avanço da Tecnologia da Informação e da Comunicação usada em sala de aula. Por isso, as IESs precisaram adotar o uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar professores e alunos a compartilharem conhecimento.

A formação de sociedades virtuais na área da educação viabilizou a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que possibilitam o acesso à informação para ampliação do conhecimento (SCHLEMMER, 2005) que foi desenvolvido para oferecer conteúdos e recursos por meio de atividades focadas em *students learning* (STILES, 2000). A adoção de ferramentas como o Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*), cujo objetivo é o gerenciamento de aprendizado e trabalho coletivo, permite assim a criação e administração de cursos *online*, grupos de trabalho e compartilhamento de informações; oferecendo um conjunto de ferramentas ou recursos que podem ser selecionados de acordo com seus objetivos pedagógicos. (RIBEIRO; MENDONÇA G.; MENDONÇA A., 2007; TORRES E SILVA, 2008)).

O Moodle foi criado, em 2001, por Martin Dougiamas, educador e cientista da Universidade de Tecnologia da Austrália. Desde então, a ferramenta tem sido adotada por IESs no mundo todo devido sua facilidade de manuseio, oferecendo espaços virtuais ideais, e contribuindo na sua capacidade de potencializar a colaboração entre professores, pesquisadores e alunos, apoiando-se, desta forma, no modelo pedagógico do construtivismo social (PEREZ et al., 2012). Trata-se de uma ferramenta com uma das maiores bases de usuários do mundo, distribuída em 155 países, com mais de 25 mil instalações, e acessada por mais de 4 milhões de alunos. Utilizado por cerca de 360 mil cursos, o Moodle possui 54% da parcela do mercado internacional de sistemas de apoio ao ensino e aprendizagem *online* (SABBATINI, 2007). O foco atual está na tecnologia móvel, com adequação para todos os tamanhos de telas, contado com 100 milhões de usuários registrados, sendo traduzido para mais de 120 línguas, com mais de 5 mil locais de acesso apenas no Brasil.

Para Muzzinati (2005), o Moodle se diferencia das demais ferramentas pela sua proposta de “aprender em colaboração”, e por ser um software *open source*, ou seja, que pode ser modificado e até distribuído livremente, seguindo os preceitos de comunidade, onde utiliza-se a ferramenta e contribui-se para a sua melhoria.

Diferentes fatores implicam em diferentes fenômenos no processo de ensino

aprendizagem nos ambientes das IES. Dado isso, tem aumentado o número de pesquisas acadêmicas que abordam a relação entre alunos, professores e TI nas salas de aula (FEITOSA et al., 2014). Considerando o exposto, esta pesquisa levanta a seguinte pergunta: A ferramenta Moodle, como usada por docentes do curso de Administração, pode ser considerada uma ferramenta de Inteligência Coletiva?

1.1 Objetivos da Pesquisa

Como objetivo geral desse estudo tem-se: conhecer a experiência docente no uso do Moodle e sua aplicação como ferramenta de inteligência coletiva no curso de Administração em uma IES particular da cidade de São Paulo. Os objetivos específicos propostos são:

- a) Identificar evidências de que o Moodle seja uma ferramenta que produz inteligência coletiva por meio do compartilhamento e interação de informações;
- c) Verificar como o Moodle foi utilizado em sua fase inicial e como é atualmente utilizado pelos docentes da IES estudada;
- c) Conhecer a percepção do docente sobre o Moodle e quais os fatores que o motivam a utilizar a ferramenta.

Além desta seção introdução e esclarecimento dos objetivos, este artigo é composto por mais 4 seções: referencial teórico, procedimentos metodológicos, análise dos resultados e considerações finais.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação no Ambiente Virtual

Graças ao surgimento da Internet, com o passar dos anos, a informação deixou de ser usada localmente e passou a atuar em âmbito global, reconfigurando o tempo e o espaço, acelerando as práticas e encurtando as distâncias. Desta forma, a internet possibilita um novo tipo de sociedade denominada como virtual, onde a presença física dos indivíduos mais é menos necessária para interação, seja qual for o tipo de situação e momento (KOHN; MORAES, 2007).

O ambiente virtual surgiu a partir da Tecnologia da Informação (TI), que é definida por Le Coadic (1994) como o estudo científico das técnicas de informação por meio da formação de conjuntos de processos metódicos baseados ou não em conhecimentos científicos, empregados na produção, tratamento, comunicação, uso e armazenamento de informações.

No campo da TI é possível investigar temas relacionados à geração e transferência da informação nos ambientes tecnológicos e, a partir deste ponto, associá-los a métodos e instrumentos viabilizados por ela e pela tecnologia da comunicação. Esse conjunto de temas, métodos e instrumentos é chamado de Tecnologia da Informação e

Comunicação (TIC) (BEMBEM; SANTOS, 2013). Segundo as autoras, no campo da TIC a proposta é investigar os mecanismos de otimização dos ambientes informacionais digitais, valendo-se dos novos paradigmas de espaço-tempo da informação, cujo ambiente está repleto de estudos com aspectos sociais e culturais das tecnologias em informação, tais como a Inteligência Coletiva (IC). Entre os ambientes informacionais digitais citar destaca-se aqui o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O AVA foi desenvolvido para oferecer conteúdos e recursos por meio de atividades focadas em *students learning* (STILES, 2000). Este ambiente virtual se configura como ferramentas disponibilizadas através da internet e que proporcionam a veiculação de novos recursos, linguagens e conteúdo para práticas de ensino, em especial, o superior, permitindo assim interação entre os envolvidos no processo (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007). O Ministério da Educação do Brasil conceitua os AVAs como programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato *Web* (BRASIL, 2007). Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (*webquest*), modeladores, animações, textos colaborativos (*wiki*).

Desta forma as atividades educacionais agora podem ser gerenciadas através destas ferramentas provindas do AVA que podem contribuir na criação de aprendizagem colaborativa na educação. Estas ferramentas oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos e professores possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos (PAIVA, 2010), sendo o Moodle uma desses espaços (MACHADO JUNIOR, 2013).

2.2 O Moodle

O Moodle (Ambiente Modular de Ensino Dinâmico Orientado ao Objeto) é um sistema de apoio a aprendizagem executado em ambiente virtual. Ele tem sido desenvolvido, desde 2001, de forma colaborativa e participativa por administradores de sistema, professores, pesquisadores, designers instrucionais, desenvolvedores, programadores e usuários de todo o mundo que se apoiam no modelo pedagógico do construtivismo social (PEREZ et al., 2012). Este modelo possibilita para que a ferramenta continue sendo gratuita, mantendo assim o modelo ambicionado por seus desenvolvedores originais.

O *website* oficial da ferramenta Moodle a define como um *software Open Source* e foi desenvolvido para gestão da aprendizagem e do trabalho colaborativo e interativo, cuja sua plataforma tecnológica permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalhos e comunidades de aprendizados. E 2017 foi marcado por alguns projetos; como: a primeira equipe de educação para capacitar educadores e o Inspire que tem como objetivo identificar e validar indicadores de envolvimento de alunos, professores e instituições em atividades educacionais (MOODLE, 2018).

O *website* oficial do Moodle ainda afirma que a ferramenta é guiada por uma “pedagogia construcionista social”, correlacionando os quatro principais conceitos: construtivismo, construcionismo, construtivismo social e conectado e separado do ensino permanecendo em desenvolvimento contínuo; ajudando a perceber como cada participante de um curso pode ser um professor e também um aluno que coletivamente leva os alunos para os objetivos de aprendizagem.

De acordo com Torres (2008) o Moodle oferece um conjunto de ferramentas ou recursos que podem ser selecionados pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos. Entre estas ferramentas estão: fóruns, diários, chats, questionários, textos e objetos de aprendizagem. Ainda segundo a autora, este conjunto pode ser oferecido ao aluno de forma flexibilizada, podendo o professor definir a sua disposição na interface utilizando estes recursos a partir de diferentes perspectivas. Por exemplo, o *chat*, que pode ser utilizado como um espaço para discussão de conceitos relacionados a um tema e também pode ser chamado de “Ponto de Encontro” quando utilizado para estimular o estabelecimento de vínculos entre os participantes do curso ou comunidade. Já o *fórum* pode se tornar um portfólio, um repositório de atividades ou um relatório de atividades de campo, além de um espaço para discussão de conceitos.

Dessa forma, entende-se que a Internet que propiciou a criação dos ambientes virtuais, com suporte da tecnologia da informação e comunicação, proporcionou também o desenvolvimento de ferramentas específicas para os ambientes virtuais de aprendizado como o Moodle, que pode facilitar no processo de ensino a criação de inteligência coletiva (CARVALHO, 2014).

2.3 Inteligência Coletiva e o Aprendizado

De acordo com Malone et al. (2010) e Nguyen (2008) um amplo e crescente corpo literário tem investigado o conceito de inteligência coletiva. Muitos destes estudos a relacionam com a “inteligência de enxame” (*Swarming Intelligence*), que consiste em técnicas coletivas e disseminadas de soluções de problemas, sem a necessidade de um controle centralizado ou de um modelo global estabelecido (KENNEDY; RUSSEL; SHI, 2001). Os autores definem inicialmente a inteligência de enxame como a propriedade dos sistemas de agentes não inteligentes, com capacidades individuais limitadas, mas que coletivamente exibem comportamentos inteligentes.

Entretanto, de acordo com Maciuliene (2014), a comunicação de grupos humanos tem muito em comum com a inteligência de enxame porque um grupo de pessoas possui mais habilidade e recursos para processar um grande número de informações e desta forma tomar decisões baseadas no conhecimento adquirido. Este processo indicaria o desvio do foco da inteligência do indivíduo para uma rede de relações que o indivíduo tem com o mundo externo e outros indivíduos.

A inteligência coletiva é, portanto, um processo que coordena pessoas, atividades e recursos de conhecimento ativando as relações entre eles para atingir um determinado objetivo (MALONE; LAUBACHER; DELLAROCAS, 2009). Os autores também afirmam

que a inteligência coletiva é a colaboração entre pessoas e máquinas com o objetivo de atuar de forma mais inteligente do que qualquer indivíduo, grupo ou computador. Já para Levy (2003) trata-se de uma inteligência distribuída e coordenada por toda parte em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências visando o reconhecimento das habilidades que se distribuem nos indivíduos, a fim de coordená-las para serem usadas coletivamente.

Segundo Malone, Laubacher e Dellarocas (2009), o termo inteligência coletiva existe há muito tempo e a sua primeira aparição na academia foi em 1800. Para os autores, essa inteligência é gerada a partir de qualquer espécie de grupo de indivíduos que agiram pelo menos alguma vez coletivamente e de forma aparentemente inteligente, como por exemplo, famílias, exércitos, países ou empresas. Em função disso, o autor cita que se trata de um tema que tem despertado o interesse de diferentes campos de estudo, como economia, psicologia e política.

O conceito de inteligência coletiva sofreu uma recente mudança de paradigma impulsionada por transformações tecnológicas que partem da visão de redes de computadores e caminham para uma plataforma global de pessoas, computadores, redes e dispositivos. Tais elementos oferecem serviços e permitem interação e, além disso, a informação é agora coletada por diversas plataformas e dispositivos interconectados (XHAFÁ; BESSIS, 2014). A mudança apontada por estes autores gera enormes quantidades de dados no contexto do nosso meio, que podem ser armazenados nas nuvens e posteriormente processados para obter o conhecimento necessário para tomar decisões mais inteligentes.

Neste contexto Inoue (2014) afirma que a inteligência coletiva emergiu a partir do surgimento da TIC e serviços baseados na Internet, que permitiram que pessoas dispersas por todo o planeta possam trabalhar em conjunto e interagir por intermédio de diversas ferramentas como *e-mails*, mensagens instantâneas, fóruns, *blogs*, *wikis*, *podcasts*, etc. Além disso, a autora classifica sistemas provindos da TIC como ativos ou passivos, sendo a Wikipedia um exemplo de sistema ativo onde os usuários colaboram para gerar conteúdo e o Google um exemplo de sistema passivo, pois os usuários não têm conhecimento sobre o seu papel em contextos *page rank*.

Segundo Carvalho (2014) a inteligência coletiva pode ser usada no ambiente educacional como uma forma de aprimorar o ensino através das ferramentas provindas dos AVAs. O autor ainda cita os principais motivos para promover a inteligência coletiva neste ambiente:

- a) Facilitar e melhorar o processo de aprendizado dos alunos e a convivência no ambiente escolar;
- b) Incentivar os alunos a estudarem;
- c) Possibilitar o aluno a estudar fora do ambiente escolar;
- d) Incentivar os alunos e professores a prosseguirem em estudos posteriores;
- e) Diminuir possíveis barreiras que impeçam os alunos de estudar.

Assim, por serem dinâmicos, os AVAs podem promover aprendizagem. Para isso, precisam do engajamento dos participantes do processo educativo - aprendizes e professores – da proposta pedagógica e de ferramentas e recursos como o Moodle, os quais utilizados corretamente podem promover a aprendizagem coletiva na educação (PEREIRA et al., 2007).

Uma vez que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção, construção e crescimento, cresce a importância de ferramentas como o Moodle (FREIRE, 1996), que podem impulsionar a criação de inteligência coletiva e gerar o enriquecimento intelectual dos indivíduos (LEVY, 1998).

3 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Este estudo se orienta pelo paradigma interpretativista. Neste sentido, busca-se uma análise subjetiva do mundo social e a procura por padrões de significados – a descrição dos significados, o entendimento das definições pelos membros da situação e o exame de como as realidades foram produzidas (BURRELL; MORGAN, 1979; GEPHARD, 1999; 2004). Para Merriam (2002), esta lente interpretativista se aplica aos estudos interessados em compreender como os indivíduos interpretam suas experiências e, a partir daí, como constroem o seu mundo.

Por ser um estudo de natureza qualitativa, procura-se demonstrar o significado de um fenômeno à luz da percepção dos entrevistados (CRESWELL, 2010) sem a intenção de lançar sobre os dados um olhar dualista objetivista, ou seja, chegar a respostas como sim/não ou verdadeiro/falso.

Para a construção dos dados desta pesquisa realizou-se entrevistas em profundidade, utilizando-se um roteiro semiestruturado como ferramenta. As perguntas norteadoras estavam baseadas no referencial teórico previamente consultado e nos objetivos pré-estabelecidos para este estudo.

Este roteiro de 20 perguntas norteadoras foi desenhado com a intenção de levar os docentes a refletirem e descreverem a forma como utilizam e interagem com o Moodle, desde o momento em que a ferramenta foi adotada pela IES até a atualidade. Ainda, as perguntas intencionavam levar os entrevistados a refletirem sobre o significado do Moodle na sua sala de aula e o papel que a ferramenta assume, ou tem potencial de assumir, na interação, colaboração e compartilhamento de conhecimento entre os alunos e professores.

Por se tratarem de entrevistas semiestruturadas, os entrevistados não foram demandados por respostas objetivas ou sequenciais. Ao contrário, os mesmos poderiam responder as perguntas com os seus próprios termos e seguindo o encadeamento das suas ideias (GODOI; MATTOS, 2006). Para garantir que as entrevistas atenderiam aos objetivos propostos para este estudo, os pesquisadores fizeram perguntas de *follow-up* para retomar ou aprofundar os pontos entendidos como questões-chave

para o estudo.

Conforme sugerido por Creswell (2010) para estudos qualitativos, os interlocutores desta pesquisa foram intencionalmente selecionados. Inicialmente, buscou-se dentro da própria rede de relacionamentos dos pesquisadores, ou através de indicações provindas desta rede, docentes atendessem aos critérios estabelecidos. Numa segunda fase das entrevistas, foram os primeiros entrevistados que sugeriram ou indicaram outros docentes para participarem da pesquisa. Assim, os 7 entrevistados (Quadro 1) atendiam aos seguintes critérios:

- a) Ministras aulas no curso de graduação em Administração nesta IES;
- b) Ter pelo menos 5 anos de experiência nesta função;
- c) Utilizar o Moodle nas disciplinas atualmente ministradas.

	Gênero	Idade	Escolaridade	Tempo de docência	Tempo na IES	Área
E1	Masculino	Entre 40 e 50 anos	Doutorado	17	17	Finanças e Economia
E2	Feminino	Entre 40 e 50 anos	Doutorado	12	12	Finanças e Economia
E3	Masculino	Entre 60 e 70 anos	Doutorado	43	10	Tecnologia
E4	Masculino	Entre 40 e 50 anos	Mestrado	11	8	Finanças e Economia
E5	Feminino	Entre 50 e 60 anos	Doutorado	12	12	Marketing
E6	Feminino	Entre 30 e 40 anos	Mestrado	8	6	Contabilidade
E7	Feminino	Entre 40 e 50 anos	Doutorado	14	10	Adm.geral e sustentabilidade

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Fonte: Autores (2016)

As entrevistas foram realizadas na própria IES, no primeiro semestre de 2016, em horários de intervalo ou após o expediente dos docentes. As entrevistas foram agendadas pessoalmente, por meio telefônico ou mensagem virtual e, em seguida, os agendamentos foram formalizados por e-mail. No início das entrevistas os pesquisadores explicavam o propósito da pesquisa e se comprometiam com a confidencialidade dos nomes dos docentes, da IES e das informações fornecidas. Neste momento pediu-se também autorização para a gravação das entrevistas. Os áudios foram transcritos de forma literal, com auxílio de processador de texto e áudio (Microsoft Word e Media Player).

3.4 Tratamento dos Dados

O material produzido nas entrevistas foi tratado e analisado com base no processo de categorização proposto por Flores (1994). Para este autor, a análise de dados permite aos pesquisadores manipular, transformar, operar e reflexionar a partir dos dados, a fim de extrair os significados que coadunem com o problema de investigação. Ainda segundo Flores (1994), diante da impossibilidade de processar grandes quantidades de dados, é possível reduzir a ampla quantidade de informações através de um processo de categorização e codificação. Para tal, o pesquisador deve identificar, separar e classificar as diferentes unidades de dados encontradas nos textos e, a partir daí, encontrar padrões entre os temas. Seguindo o proposto por Flores (1994), as transcrições das sete entrevistas realizadas foram categorizadas de forma aberta e indutiva, tomando-se como norte o objetivo proposto para esta pesquisa.

A primeira redução dos dados, aqui chamada de categorização inicial ou 'bruta', se deu por meio de um processo de comparação interna. Cada pesquisador, em separado, fez a categorização das entrevistas a partir de suas percepções sobre o conteúdo e tema do estudo. Em seguida a esse processo de leitura e apontamentos individuais, foi feita uma comparação e discussão entre os pesquisadores acerca desta categorização, chegando-se a uma primeira versão de categorias e subcategorias.

Após processos posteriores de revisão, discussão e refinamento, chegou-se a uma segunda versão das categorias, seguindo também o proposto por Flores (1994) que sugere aos pesquisadores juntar categorias semelhantes, subdividir categorias amplas ou heterogêneas e nomear as categorias de forma a definir melhor o seu conteúdo.

Assim, em uma segunda etapa, as transcrições foram relidas e as categorias foram reclassificadas, renomeadas, agrupadas em metacategorias e também codificadas, conforme apresentadas no Quadro 2.

METACATEGORIA	CATEGORIA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Contato inicial com o Moodle	Quando começou a usar o Moodle	B - Verificar como o Moodle foi utilizado em sua fase inicial e como é atualmente utilizado pelos docentes da IES estudada;
	Como começou a usar o Moodle	
	Regras institucionais para o uso do Moodle	
Relação do docente com o Moodle	Conhecimento do docente sobre os recursos existentes	C - Conhecer a percepção do docente sobre o Moodle e quais os fatores que o motivam a utilizar a ferramenta;
	Recursos que o docente utiliza	
Percepções do docente sobre o Moodle	Significado do Moodle para o docente	
	Benefícios percebidos a partir do uso do Moodle	
Fatores motivadores ao uso do Moodle	Iniciativas institucionais para uso do Moodle	
	Gestão de sala de aula	
	Perfil da disciplina / conteúdo	
	Perfil / Background do professor	
	Razões para não usar ou subutilizar recursos	
METACATEGORIA	CATEGORIA	OBJETIVO ESPECÍFICO
Evidências de Inteli-gência Coletiva	Evidências de interação e Colaboração	A - Identificar evidências de que o Moodle seja uma ferramenta de colaboração e interação
	Evidências de compartilhamento de conhecimento	

Quadro 2: Metacategorias formadas em função das categorias

Fonte: Autores (2016)

Embora o processo de redução dos dados simplifique as informações, Flores (1994) sugere ainda que as mesmas sejam organizadas em esquemas ou ilustrações, de forma a facilitar a sua análise e apresentação. Seguindo essa lógica, os autores deste estudo organizaram um quadro-síntese para cada entrevista, onde os trechos recortados das transcrições foram associados às categorias e metacategorias, conforme exemplificado no Quadro 3 que apresenta os trechos recortados da Entrevista 1 para a metacategoria Contato Inicial com o Moodle. Para cada metacategoria foi construído um quadro-síntese, como exemplifica o Quadro 3 para a metacategoria Contato inicial com o Moodle. Foram estes quadros-síntese e a seleção de trechos que eles apresentam, que embasaram a construção da Análise e Interpretação dos dados. O processo de construção desses quadro-sínteses também permitiu aos pesquisadores um melhor entendimento de como o sistema de metacategorias estava organizado e como as categorias se relacionavam entre si quando se busca responder a pergunta que orienta este estudo.

Metacategoria	Categoria / Código	Trechos
Contato inicial com o Moodle	Quando começou a usar o Moodle (QCU)	E1: “Assim que a [IES] adotou como plataforma, eu entrei imediatamente. Ainda não era obrigatório para todo mundo, mas eu fui um dos primeiros a usar e entrei logo no Moodle”.
		E3: “Eu vou te dizer, eu sou visionário (...) Então eu sempre sonhei em uma ferramenta como o Moodle. Eu estou falando sempre, estou falando muito antes de você nascer. Sou professor há 43 anos, tá?”.
	Como começou a usar o Moodle (CCU)	E3: “Eu comecei só postando slides. Acho que é o jeito mais basiquinho né? Então eu colocava o material que eu ia usar em aula, eu disponibilizava para eles pelo Moodle. Aí depois eu aprendi a fazer exercícios pelo Moodle”.
		E5: “Ah nas aulas mesmo, comecei a achar essa era uma forma de interagir com os alunos. Na graduação era pra entrega de trabalho, pra entregar trabalho”.
		E6: “Eu comecei com um teste piloto dando ponto de participação, fiz um questionarizinho de teste, e daí eu comecei a usar mais intensamente”.
	Regras institucionais para o uso do Moodle (RIU)	E4: “Existe uma certa liberdade para o professor usar as ferramentas que ele quiser do Moodle, mas a instituição estimula. Ela não obriga, mas estimula a utilização”.
		E1: “Se há uma métrica, a gente não fica sabendo e não é cobrado. A gente não tem nem benefício nem prejuízo nenhum no uso. A gente sabe que é um sistema que te permite ver quem entrou e quando, quantas vezes, o que você postou ou não. Você emite relatórios facilmente. E, evidentemente, a coordenação em administração tem acesso a isso”.

Quadro 3: Metacategoria Contato Inicial com o Moodle

Fonte: Autores (2016)

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Apresentação dos Resultados

O processo de análise de dados qualitativos, conforme sugerido por Flores (1994), leva os pesquisadores a interpretar e extrair o significado dos dados que foram elaborados. Nesta intenção, apresentam-se nesta seção os dados elaborados e a análise e interpretação das cinco metacategorias identificadas: 1) Contato inicial com o Moodle; 2) Relação do docente com o Moodle; 3) Percepções do docente sobre o Moodle; 4) Fatores motivadores ao uso do Moodle; e 5) Evidências de inteligência coletiva.

4.1.1 Contato Inicial com o Moodle

Uma das questões inicialmente exploradas por este estudo diz respeito ao contato inicial dos docentes com a ferramenta Moodle. Esta metacategoria foi formada partir

das categorias:

- QCU: Quando começou a usar o Moodle
- CCU: Como começou a usar o Moodle
- RJU: Regras institucionais para o uso do Moodle

No geral, percebe-se que embora o contato inicial dos professores com o Moodle tenha se dado por meio de orientações e treinamentos oferecidos pela IES, o interesse dos docentes pelo uso da ferramenta se deu de forma espontânea, uma vez que não há obrigatoriedade de uso por parte da instituição. A partir do uso inicial da ferramenta como repositório de materiais didáticos - como calendário da disciplina, planos de ensino e slides trabalhados em sala - os professores passaram, por iniciativa própria, a explorar os diferentes recursos oferecidos pelo Moodle. No que diz respeito a esta categoria, os entrevistados indicaram que:

Assim que a IES adotou como plataforma, eu entrei imediatamente. Não era obrigatório para todo mundo, mas eu fui um dos primeiros a usar e entrei logo no Moodle (E1).

Eu comecei só postando slides. Acho que é o jeito mais básico não é? Então eu colocava o material que eu ia usar em aula, eu disponibilizava para eles pelo Moodle. Aí depois eu aprendi a fazer exercícios pelo Moodle (E3).

Eu comecei com um teste piloto dando ponto de participação, fiz um questionáriozinho de teste, e daí eu comecei a usar mais intensamente (E6).

Existe certa liberdade para o professor usar as ferramentas que ele quiser do Moodle, mas a instituição estimula. Ela não obriga, mas estimula a utilização (E3).

4.1.2 Relação do Docente com o Moodle

Esta pesquisa buscou também entender como se dá a relação dos docentes consultados com o Moodle. Mais especificamente, esta metacategoria foi desenvolvida a partir das categorias:

- CDR: Conhecimento do docente sobre os recursos existentes
- RDU: Recursos que o docente utiliza

No geral percebe-se que os docentes, embora não usem extensivamente as ferramentas do Moodle, manipulam os recursos que utilizam, usando-os em diferentes disciplinas e para diferentes atividades ao longo das mesmas. Os professores demonstram conhecer a maior parte dos recursos disponíveis no Moodle, mas utilizam especialmente os que facilitam a comunicação e compartilhamento de informações com os alunos. Nenhum dos professores relata dificuldades em lidar com o Moodle ou com recursos específicos do mesmo:

O que eu uso basicamente é tarefa e questionário, porém ele tem um monte de outros recursos. Ele tem jogos, permite criar jogos, permite criar mapa mental. Eu não tenho usado, espero um dia usar, mas eu não tenho usado. Permite incorporar vídeo, eu vou te mostrar..." (E3).

Mas existem várias outras coisas, tem jogos, tem uns games lá que eles colocam de palavras cruzadas, tem bastante coisa lá que dá pra você fazer. Por exemplo, de conceito, eu estou ensinando no caso de contabilidade: o que é o passivo, o que é um ativo. Aí se quiser fazer um jogo de palavras cruzadas eu consigo (...). Os mais usados são as tarefas e os questionários tá? Mas tem outros” (E6).

O fórum de discussão, wiki, postagem de arquivo, joguinhos simples. Questionário que eu acho super interessante. A questão das mensagens, o arquivo de mensagens eu acho interessante. (...) O repositório que eu uso muito também e eu procuro sempre dar uma diagramação bem leve, para dar uma cara de página. Coloco uma figura do dia, pra ter uma navegação assim, bem mais fácil, e ele tem todos esses recursos. Ele tem vários recursos que permitem com que a gente faça uma similaridade com um blog ou um site. Eu uso bastante todos eles (E5).

4.1.3 Percepções do Docente sobre o Moodle

Após entender como se deu a relação inicial dos docentes com o Moodle e como os mesmos utilizam os recursos em sala de aula, esta pesquisa buscou entender as percepções do docente sobre o Moodle. Esta metacategoria é representada pelas categorias:

- SMD: Significado do Moodle para o docente
- BPM: Benefícios percebidos a partir do uso do Moodle

Em termos gerais, entende-se que os docentes consultados percebem o Moodle como um importante facilitador para rotina de sala de aula, especialmente no que se refere à disponibilização dos conteúdos, comunicação com os alunos e a avaliação dos mesmos, conforme os relatos:

É um canal de comunicação com o aluno. Tanto para colocar materiais a disposição para o aluno, links úteis, matérias, reportagens, etc., tanto para o processo de avaliação (...) Então realmente fazia falta essa forma de comunicação com o aluno e tal. Isso é uma facilidade para o aluno e para o professor (E4).

Aquele monte de papel e eu ter que corrigir isso e aquilo e ficar com medo de não perder nenhum. Então dá tranquilidade de usar o Moodle porque está tudo organizado lá, todos eu sei que estão lá. Então para fazer uma avaliação continuada sem o Moodle fica difícil (E5).

Eu gosto do Moodle. Eu dou aula em outra faculdade que não tem Moodle. Eu sinto uma falta danada porque aqui eu sinto que eu dou mais conteúdo do que na outra que não tem o Moodle. Eu dou para eles fazerem alguns exercícios em casa e na outra eu tenho que fazer em sala. Então eu consigo colocar mais coisas na aula por causa do Moodle. (...) Então eu acho que eu consigo dar mais conteúdo do que na outra faculdade que eu não tenho (E7).

4.1.4 Fatores Motivadores ao Uso do Moodle

Ao longo das entrevistas, além dos benefícios percebidos pelo uso do Moodle na gestão da sala de aula, os docentes expuseram outros fatores que os motivam a usar o Moodle em sala de aula. Dentre estes, estímulos da própria IES para que os professores adotem a ferramenta Moodle em suas disciplinas, bem como questões relacionadas à disciplina/conteúdo e ao perfil/background dos docentes. Além

disso, os docentes também expuseram dificuldades percebidas em seu uso e o que justificam a não utilização ou subutilização de alguns recursos. Esta metacategoria foi desenvolvida a partir das seguintes categorias:

- IIM: Iniciativas institucionais para uso do Moodle
- GSA: Gestão de sala de aula
- PDC: Perfil da disciplina / conteúdo
- PBP: Perfil / Background do professor
- RNU: Razões para não usar ou subutilizar recursos

De forma geral, percebe-se que, dentre os fatores citados pelos docentes, o fato de o Moodle facilitar a gestão de sala de aula – especialmente o compartilhamento de conteúdo e informações com os alunos, bem como a avaliação contínua – é o que mais motiva os professores a adotar a ferramenta Moodle em suas disciplinas.

É diferente por isso, o aluno quando abre o Moodle dele com todas as disciplinas já encontra o meu conteúdo programático, as datas importantes. Basta ele abrir. Não é entrar na minha disciplina. Só de abrir o Moodle ele já recebe isso daqui. (...) Eles têm que fazer seminário. Então tem já as regras do seminário, o tema do seminário, como é feito o sorteio dos temas, quais os temas que cada um vai falar, que dia eles vão apresentar. Já está tudo marcado (E3).

Além disso, os estímulos iniciais oferecidos pela IES e o suporte oferecido pela mesma no caso de dúvidas e solução de problemas com a ferramenta, torna-a de fácil acesso para os docentes e parecem motivar os mesmos a utilizar o Moodle em suas disciplinas.

Muito, foi muito estimulado, tanto é que eu mesma dei várias, várias aulas dentro da semana pedagógica sobre o uso do Moodle. É muito incentivado e só não usa mesmo quem não quer, porque incentivo tem (...). Olha já teve tanta oficina, tanta oficina, eu acho que [a IES] já apoiou tudo que poderia apoiar (E5).

Aspectos da disciplina ou natureza do conteúdo ministrado também influenciam a forma como o Moodle é utilizado – por exemplo, se a disciplina é quantitativa ou teórica. Mas, em especial, são aqueles professores que se sentem mais confortáveis ou possuem habilidades avançadas no uso de ferramentas virtuais os que mais utilizam e adaptam os recursos do Moodle.

Agora eu tenho muita facilidade com computador, eu adoro, sou muito ligada e trabalhei em agencia de propaganda. Então eu trabalho com vários softwares, eu tenho algumas facilidades porque muitas vezes já digravei websites (...) Eu acho que pra mim fica mais fácil porque eu já tinha essas habilidades antes do Moodle (E5).

Eu acho que o não o uso, pelo menos das ferramentas básicas, é muito mais por característica pessoal do que falta de treinamento, mas, há pessoas que não gostam. Pelo que eu observo... porque quem gosta sabe, lida, gosta de trabalhar

com meio digital trabalha tranquilo né e tem um monte de professor aqui que trabalha muito bem (E7).

Ao falar sobre os motivos para não utilizar determinados recursos do Moodle os docentes destacam os fatores agenda e tempo como críticos para essa subutilização da ferramenta. Os entrevistados reforçam que atividades virtuais que demandem uma reprogramação da disciplina ou ainda uma carga horária a mais de trabalho, além da sala de aula presencial, são fatores limitadores, tanto para eles como para os alunos, do uso da ferramenta Moodle.

Eu não fiz porque eu não tive mesmo tempo de me planejar para mudar a estrutura que eu tenho hoje montada da disciplina. Eu teria que ter um tempo para me replanejar, por esse motivo eu não fiz ainda. Para poder fazer a colocação das questões do Moodle, acaba sendo por comodidade mesmo. Eu acabei não tendo tempo de estruturar esse processo de avaliação pelo Moodle (E4).

4.1.5 Evidências de Inteligência Coletiva

Ao longo das entrevistas, os docentes relataram como a ferramenta Moodle é usada pelos mesmos nas disciplinas ministradas, bem como a forma como os alunos respondem aos estímulos para uso da ferramenta. Percebe-se que há evidências de interação e colaboração de conhecimento entre professores e alunos, como também entre os próprios alunos. As evidências desta metacategoria foram encontradas a partir das categorias:

- EIC: Evidências de interação e Colaboração (AA e AP)
- ECC: Evidências de compartilhamento de Conhecimento

Os professores evidenciam a abertura dos alunos em interagir, colaborar e compartilhar conhecimento, tanto com docentes como entre si.

No fórum, na graduação, eu faço até umas competições, quem tiver mais postagem no fórum ganha uns créditos a mais, daí eles colaboram, eles gostam mesmo. Eu coloco textos aí cada um analisa de um jeito (...) aí ele discute e aí quem entra no fórum tem que acrescentar e trazer materiais similares, daí eles colaboram. Eles gostam mais do que as coisas normais. [...] “Então eles colocam lá o tipo de propaganda e o tipo de estratégia, e o outro está entendendo outra coisa e comenta em cima, discute que é assim ou não (E5).

E6: “Interagem sim, interagem. Sempre tem aqueles que não estão nem ai, que nem em prova normal eles estudam sabe, mas também, eu diria que 90% interage bem (...). Eu acho que parte mais dos professores mesmo, não adianta, a partir do momento que os professores usam os alunos começam a usar também(...). Eles interagem bastante via Moodle, mandando questões, tirando dúvidas (E6).

Em seus relatos, os professores evidenciam também o potencial do Moodle enquanto ferramenta que pode contribuir para a troca e compartilhamento de conhecimento entre os alunos ao longo das disciplinas ministradas.

Poderia haver [troca de conhecimento via Moodle], né? Eu não tenho usado para isso, mas eu poderia fazer um sistema mais interativo. Tem ferramentas que permitem. No meu caso eu não estou usando. (...) Então, tem transferência, mas é muito top-down. Mas pelo wiki poderia haver troca. O wiki é uma ferramenta de troca de conhecimento só que eu não estou usando. Se você me pergunta: “*Tem potencial?*” Tem, usando o wiki (E3).

Olha, eu acho que dá para ter troca de conhecimento sim. Eu acho que é uma ferramenta que acaba estimulando isso. Se bem que hoje, pelo menos para mim, isso acaba sendo unidirecional, do professor para o aluno. Não tem esse retorno entre os alunos, mas é possível fazer isso sim (E4).

Na minha disciplina acontece sim via Moodle, grande parte da troca de conhecimento. E há assim um apoio muito grande do Moodle pra poder fazer essa troca de conhecimento. (...) Sim, bastante, a partir do momento que eu coloco materiais, que eles mandam mensagens com as dúvidas, que eles tem que responder os questionários e ir atrás de aprender o conteúdo pra responder aquela questão e ter um bom desempenho não é? (E7).

4.2 Discussão dos Resultados

De maneira geral, percebe-se a ferramenta Moodle é intensivamente utilizada pelos docentes da instituição estudada, especialmente quando se trata de armazenar, administrar e disponibilizar conteúdo a serem ministrados ao longo das disciplinas. Assim, o Moodle cumpre o seu papel de ambiente virtual de aprendizagem (STILES, 2000) ao se configurar como uma ferramenta que facilita o gerenciamento do aprendizado e o compartilhamento de informações entre docentes e alunos, aumentando o potencial de colaboração e interação entre os mesmos (PAIVA, 2010; MACHADO JUNIOR, 2013). Pôde-se constatar, que o contato inicial (Experimentação) e a não obrigatoriedade de uso (Voluntariedade), foram fatores determinantes para a adoção do Moodle pelos professores, conforme constatado por Perez et al. (2012).

Os docentes participantes desta pesquisa demonstram conhecer os diferentes recursos oferecidos pelo Moodle, embora nem todas estas funcionalidades sejam intensivamente utilizadas. Ainda assim, aulas virtuais, objetos de aprendizagem, fóruns, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais entre outras funcionalidades, são utilizados pelos professores para gerenciar cursos e oferecer novas linguagens aos conteúdos ministrados na sala de aula presencial (PEREIRA, 2007). Os docentes entrevistados concordam com o potencial da ferramenta Moodle em fomentar a aprendizagem colaborativa, uma vez que esta oferece um espaço para que alunos e professores possam se reunir, compartilhar, colaborar virtualmente e, assim, aprender juntos.

Dentre os benefícios citados pelos docentes e que os estimula a explorar os recursos do Moodle destaca-se o fato de a ferramenta apoiá-los na gestão da rotina da sala de aula presencial (PAIVA, 2010), em especial na comunicação com os alunos e na avaliação continuada dos mesmos ao longo das disciplinas. Além disso, o fato de a ferramenta Moodle ampliar as possibilidades de acesso a novos e diferentes conteúdos, sejam estes produzidos pelo professor ou acessados pelos alunos em meio virtual.

Fica também evidente que os recursos do Moodle são selecionados e adaptados pelos professores de acordo com os seus objetivos pedagógicos (TORRES, 2008). Dessa forma, a depender do perfil da disciplina ministrada – se mais quantitativa ou mais teórica, por exemplo – ou ainda da intimidade do professor com a ferramenta virtual, os recursos do Moodle são elegidos e adaptados para apoiar a interação dos alunos entre si, com os professores e com o conteúdo da disciplina.

É este aspecto de facilitação da interação e do compartilhamento de conteúdo que possibilita inferências sobre o potencial do Moodle enquanto ferramenta de inteligência coletiva (LEVY, 1998; 2003; MALONE; LAUBACHER; DELLAROCAS, 2009). Esta pesquisa encontra evidências de que a utilização do Moodle coadune com processos que objetivam coordenar pessoas, atividades e recursos de conhecimento e, assim, pode apoiar ambientes educacionais presenciais, tanto para aprimorar o ensino como para estimular a interação e o compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos.

Ainda que a ferramenta *wiki* – recurso ativo que permite a colaboração para geração de conteúdo (INOUE, 2014) - seja pouco utilizada pelos docentes consultados para essa pesquisa, o uso dos demais recursos denota a percepção do Moodle enquanto ferramenta que facilita e melhora processos de interação, colaboração e criação de inteligência coletiva.

5 | CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida visando responder a pergunta: A ferramenta Moodle, como usada por docentes do curso de Administração, pode ser considerada uma ferramenta de Inteligência Coletiva? Para tal, foram consultados docentes de uma IES privada, localizada na cidade de São Paulo, que teve sua identidade preservada, por questões de sigilo. Os dados coletados em entrevistas semiestruturadas foram analisados a partir de cinco metacategorias que foram definidas para entender: a) como se deu o contato inicial dos docentes com o Moodle; b) a relação dos mesmos com a ferramenta; c) as percepções do docente sobre o Moodle, d) os fatores motivadores ao uso do Moodle; e) as evidências de que o Moodle apoia processos de inteligência coletiva.

Os resultados da pesquisa trazem indícios de que os docentes utilizam intensivamente recursos do Moodle desde que a ferramenta foi implantada pela IES, ainda que o seu uso não seja obrigatório. Em seus relatos, os professores evidenciam o potencial do Moodle enquanto facilitador não somente da rotina da sala de aula presencial, mas também da interação e compartilhamento de conhecimento entre docentes e alunos, indicando o seu potencial como ferramenta para processos de inteligência coletiva. Considerando que ambientes virtuais de aprendizagem vêm sendo intensivamente adotados por IES para apoiar a sala de aula presencial, acredita-se

que os achados desta pesquisa contribuem para que docentes e instituições pensem o Moodle não somente como ferramenta de aprendizagem para cursos virtuais ou EAD, mas também como recurso capaz de avançar as possibilidades de ensino-aprendizagem para cursos presenciais, em especial, ao potencializar a comunicação, interação e colaboração entre alunos e professores.

O estudo limitou-se a investigar a experiência dos docentes do curso de graduação em Administração em somente uma IES privada da cidade de São Paulo. Ainda que o estudo de uma única experiência atenda aos critérios de qualidade para uma pesquisa interpretativista, reconhece-se que uma investigação que incluísse docentes de outros cursos de graduação, bem como de diferentes IES, poderia ampliar e aprofundar os achados desta pesquisa.

Abrem-se então possibilidades para que pesquisas futuras explorem os diferentes papéis e as potenciais contribuições do Moodle também para as salas de aula presenciais, bem como para diferentes contextos - outros cursos de graduação e/ou em IESs localizadas em diferentes regiões, sejam elas públicas ou privadas. Ainda, uma abordagem quantitativa que objetive mensurar ou relacionar os resultados das metacategorias aqui apresentadas pode também possibilitar análises adicionais aos achados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BEMBEM, A. H. C; SANTOS, P. L.V. A. C. **Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte. v.18, n.4, p.139-151, out./dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Agosto, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 9 abril. 2016.

BURRELL, G; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. Cap. 1-3. Ashgate, 1979.

CARVALHO, Liliane Vilar de. **A inteligência coletiva e seus usos na educação**. Monografia. Curso de Especialização em fundamentos da educação e Práticas pedagógicas interdisciplinares. UEPB. Campina Grande, 2014.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

FEITOSA, Douglas et al. **Um estudo sobre o uso de tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, v. 13, n. 4, p. 30-42, 2014.

FLORES, J. **Análisis de dados cualitativos**. Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, p. 165, 1996.

GEPHART, R. **Paradigms and research methods**. Research methods forum n. 4. 1999. Disponível em: http://division.aonline.org/rm/1999_RMD_Forum_Paradigms_and_Research_Methods.htm. Acesso em: Março/2016.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. de. **Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico**. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-323.

INOUE, Célia Regina. **Uso de ferramentas colaborativas em trabalho coletivo**. XVIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias. Belo Horizonte: 2014.

KENNEDY, J.; EBERHART, R.; SHI, Y. **Swarm Intelligence**. São Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 2001.

KOHN, K; MORAES, C. H. **O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da sociedade da Informação e da Sociedade Digital**. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf> ; Acessado em: 17 de março de 2016.

LE COADIC, Y. **A Ciência da Informação**. Brasília: Brique de Lemos, 1994.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre; BONONNO, Robert. **Becoming virtual: Reality in the digital age**. Da Capo Press, Incorporated, 1998.

MACHADO JUNIOR, Felipe Stanque. **Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem**. Passo Fundo: IMED, 2008.

MACIULIENE, M. Power through things: following traces of collective intelligence in internet of things. **Socialinês Tecnologijos/Social Technologies**. 4(1), p. 168–178, 2014.

MALONE, T. W. **The Collective Intelligence Genome**. MIT Sloan Management Review, 2010. Disponível em: < <http://sloanreview.mit.edu/article/the-collective-intelligence-genome>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

MALONE, Thomas W.; LAUBACHER, Robert; DELLAROCAS, Chrysanthos. **Harnessing crowds: Mapping the genome of collective intelligence**. Massachusetts Institute of Technology, 2009. Disponível em: <<http://cci.mit.edu/publications/CCIwp2009-01.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice**. Examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MOODLE. Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Disponível em: <https://Moodle.org/>. Acesso em: 11 de Outubro de 2018.

MUZINATTI, Clausia Mara Antoneli. Mundo Moodle: conhecimento em construção. Redemoinhos-Informativo da Cidade do Conhecimento. São Paulo: USP, p. 2005-03, 2005.

NGUYEN, N. T. Inconsistency of Knowledge and Collective Intelligence. **Cybernetics and Systems: An International Journal**. v. 39, p. 542-562, 2008.

PAIVA, Vera Menezes de O. **Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas.** Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PEREIRA, Alice T C; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: **AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

PEREZ, G. et al. **Tecnologia de informação para apoio ao ensino superior: o uso da ferramenta Moodle por professores de ciências contábeis.** Revista de Contabilidade e Organizações, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Elvia N; MENDONÇA, Alzino F; MENDONÇA, Gilda A. **A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD.** In: Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância, Goiás. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.pdf>. 2007.

SABBATINI, Renato ME. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via internet: a plataforma Moodle.** Campinas: Instituto Edumed, 2007.

SCHLEMMER, Eliane. **Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem.** Ambientes virtuais de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, p. 29-49, 2005.

STILES, M. J. Effective learning and the virtual learning environment. **Proceedings: EUNIS 2000 – Towards Virtual Universities, Instytut Informatyki Politechniki Poznanskiej.** Poznan, 2000.

TORRES, A.; SILVA, M. **O Ambiente Moodle como apoio a Educação a Distância.** 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Multimodalidade e Ensino. Recife, 2008.

XHAFA, F.; BESSIS, N. **Inter-cooperative Collective Intelligence: Techniques and Applications.** Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2014.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA ATUALIDADE DE BENNO SANDER PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria
Mônica Mota Tassigny
Flavia Lorenne Sampaio Barbosa

RESUMO: A pesquisa objetiva discutir a contribuição do modelo multidimensional da administração da educação para o campo da gestão universitária. Paratanto, especificamente, argumenta-se sobre tópicos conceituais de Benno Sander, a contextualização se sua obra em relação ao panorama epistemológico das Teorias Organizacionais e a atualidade de suas elaborações para o campo da Gestão Universitária. Com o ensaio teórico, constata-se que a proposta multidimensional de gestão assume argumentos convergentes à críticas em torno da incomensurabilidade de paradigmas, e, também à proposta multiparadigmática (GIOIA; PITRE, 1990; LEWIS; GRIMES, 1999). Aproxima-se da ideia de Matrizes Epistêmicas (PAES DE PAULA, 2015, 2016), particularmente a integração dos interesses técnico, prático e crítico na perspectiva do Realismo Crítico, por considerar a necessidade de análises multidimensional simultânea, integradora e holística dos fenômenos organizacionais. Nesse sentido, o modelo sustenha que os aspectos substantivos e instrumentais dos sistemas educacionais precisam ser equacionados em função das consequências das ações no que diz respeito à qualidade de vida humana coletiva,

em respeito à liberdade e a equidade. Para a gestão universitária, o modelo de Benno Sander, com inspiração em Ramos (1989), responde à proposta multidimensional de sociedade na perspectiva da gestão do fenômeno educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Realismo crítico. Matrizes Epistêmicas. Modelo Multidimensional. Consenso. Conflito.

ABSTRACT: The research aims to discuss the contribution of the multidimensional model of educational administration to the field of university management. For that, specifically, it is argued on conceptual topics of Benno Sander, the contextualization if its work in relation to the epistemological panorama of the Organizational Theories and the actuality of its elaborations for the field of University Management. With the theoretical essay, it is verified that the multidimensional management proposal assumes arguments convergent to the critics about the incommensurability of paradigms, and also to the multiparadigmatic proposal (GIOIA, PITRE, 1990, LEWIS, GRIMES, 1999). It approximates the idea of Epistemic Matrices (PAES DE PAULA, 2015, 2016), particularly the integration of technical, practical and critical interests in the perspective of Critical Realism, considering the need for simultaneous, integrative and holistic multidimensional analysis of organizational

phenomena. In this sense, the model maintains that the substantive and instrumental aspects of educational systems need to be equated according to the consequences of actions regarding the quality of collective human life, with respect to freedom and equity. For university management, the model of Benno Sander, inspired by Ramos (1989), responds to the multidimensional proposal of society in the perspective of the management of the educational phenomenon.

KEYWORDS: Critical realism. Epistemic Matrices. Multidimensional Model. Consensus. Conflict.

1 | INTRODUÇÃO

No encontro da instituição universitária com a sociedade, reflexões sobre educação, trabalho e cidadania, à luz de agendas políticas e acadêmicas tem recebido modesto tratamento nas últimas décadas (MARTINS, 2012). Mesmo que esta instituição seja requisitada a resolver inúmeros problemas sociais, “paradoxalmente, a universidade discute, quando muito, suas questões internas e, de forma quase invisível, sua atuação no entorno” sem maior atenção às consequências de suas ações no tange à sociedade (MELLO et al., 2015, p.26).

Os esforços dessa pesquisa, nessa direção, problematizam o compromisso político e o desafio ético na consecução da equidade e promoção da cidadania, ao passo que são admitidas reflexões sobre o destino na sociedade em interação com preocupações ecológicas (SANDER, 2000). Polarizam a discussão concepções sobre sociedade, a construção de conhecimento que a afirma, que a questiona, que a transforma; bem como sobre a gestão que se faz e a que se poderia fazer, no horizonte de suas consequências.

No que tange à sociedade, dois modelos parecerem refletir posições conflituosas no âmbito da gestão universitária. Por um lado, a centrada no mercado, põe em evidência que a racionalidade instrumental adentrou à vida humana e instalou um *modus operandi* destrutivo à ideia de futuro, ao passo que se revela incompatível com a premissa de uma boa sociedade (RAMOS, 1989). Por outro, a sociedade multicêntrica, ou multidimensional, representa um pensar alternativo que reivindica relações sociais menos destrutivas (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012), em defesa de um futuro mais equânime, sustentável e solidário. Ao considerar o homem dotado de razão substantiva, de base ética, este modelo assume a multidimensionalidade do indivíduo, a sua necessidade de expressão em função de variadas esferas sociais, sendo a econômica, uma delas (RAMOS, 1989). Esta razão se contrapõe à formal ou instrumental, que opera mediante o cálculo utilitário de consequências, ou seja, com base na lógica subjacente à economia capitalista (RAMOS, 1989).

Paralelamente às duas vertentes de sociedade, Sander (2009)¹, ao enfatizar

¹ Importante ressaltar que Benno Sander referencia que sua teoria é inspirada na leitura de Alberto Guerreiro Ramos.

que o campo da educação é espaço de lutas, conflitos e exercício político, situa a discussão do paradigma do conflito, quando a gestão da educação é pensada sob uma perspectiva crítica-libertária, em adesão a um projeto emancipatório, sob a gênese da racionalidade substantiva; e do consenso, sob a premissa da tradição positivista que ampara a lógica moderna de sociedade, onde o mercado assume centralidade sob a condução de uma racionalidade instrumental (CALDERON, GOMES, BORGES, 2016). Na confluência dessas desses polos observa-se que, “[...] a universidade pública é hoje um campo social muito fraturado e no seu seio digladiam-se sectores e interesses contraditórios”. (SANTOS, 2010, p. 56).

O cenário da Ensino Superior no século XXI reflete essas polaridades, assinaladas em importantes eventos na área². Por um lado, uma maior preocupação com o desenvolvimento sustentável da sociedade, como resultado de um Ensino Superior comprometido com a cultura de paz, bem como para a promoção da justiça e da equidade social, o que aproxima-se da lente multidimensional; em contrapartida, o reforço da centralidade do mercado marca presença, com suporte em orientações de organismos internacionais³ para a produção de conhecimento necessários ao desenvolvimento das economias dos países e para gerar competitividade no mercado internacional (MENEGHEL; AMARAL, 2016).

A leitura do mercado, na perspectiva do consenso, ressoa no plano educacional quando as respostas institucionais preocupam-se com resultados, em aumentar a capacidade gerencial e a eficiência econômica por meio de táticas mercadológicas, instrumentos de controle de gestão que alimentam processos decisórios sob a ótica utilitária, bem como a adoção de sistemas avaliativos sob a lógica competitiva (SANDER, 2001b). Têm-se, nesse contexto, um conhecimento produzido em função de *rankings* internacionais, quando a excelência é obtida pela produtividade e atendimento de interesses econômicos (MENEGHEL; AMARAL, 2016), associada à ideia de “serviços” como difundido pela Organização Mundial de Comércio e Banco Mundial, critérios difundidos que acentua o processo de mercantilização da educação superior (PÉREZ; SOLANAS, 2015; SGUISSARDI, 2015).

Na perspectiva do conflito, por sua vez, se abre a discussão da democracia e da cidadania, e a orientação política e cultural das políticas educacionais (SANDER, 2005, 2007a,b). A concepção multidimensional e do conflito, alinham-se à emergência da gestão democrática no ensino, contextualizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei no 9.394, de 1996), proveniente de crescentes pressões conjunturais de ordem democrática, no âmbito sindical e de movimentos sociais (SANDER, 2005, 2007a,b, 2009). São temas da gestão democrática, o pensamento crítico, a participação, o diálogo, o compromisso político-social-democrático, reflexo de avanços políticos-normativos, mas não plenamente traduzidos em práticas efetivas

2 Exemplos: Conferência Mundial de Educação Superior (CMES/1998); Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES, 2008)

3 Exemplo: Banco Mundial/BM; Organização Mundial do Comércio/OMC; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE

(SANDER, 2007a,b, 2009).

No contexto desta polarização (sociedade centrada do mercado e sociedade multicêntrica; consenso e conflito), pode-se melhor compreender crises vivenciadas pelas universidades, diante da relação destas com o agravamento de desigualdades sociais e da degradação ambiental (SANTOS, 1989, 2010). Crises essas que ressoam no âmbito das metanarrativas da Educação Superior que impactam o currículo, a formação de professores-pesquisadores, no sentido de uma “[...] produtividade do conhecimento e esquizofrenia científica” e que desalinham-se de critérios de relevância história, política e sociocultural (MIRANDA; COSTA, 2014, p. 293). Crises que, associadas à perspectivas de democratização e de qualidade, centralizam debates sobre Educação Superior em todo o mundo (DIAS SOBRINHO, 2010). Crises, ainda, que denunciam que a liberdade acadêmica virou uma escravidão para o mercado (WEBER, 2015), em que o perfil acadêmico ideal é aquele que pode gerar capital por meio da transferência de conhecimentos (THORNTON, 2013).

Diante desse contexto, essa pesquisa objetiva discutir a contribuição do modelo multidimensional da administração da educação ao campo da gestão universitária. Para tanto, especificamente, argumenta-se sobre tópicos conceituais de Benno Sander, sobre a contextualização de sua obra em relação ao panorama epistemológico das Teorias Organizacionais e a atualidade de suas elaborações para o campo da Gestão Universitária.

2 | A GESTÃO UNIVERSITÁRIA SOB ÓPTICA DE BENNO SANDER

Com a perspectiva de discutir a contribuição do modelo multidimensional da administração da educação a gestão universitária, inclusive considerando esta como campo específico da Teoria Organizacional (SOLINO, 1996), Sander (1984, 1990, 1995, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009) é trazido ao diálogo, com base em sistematizações atinentes à momentos e movimentos das teorias organizacionais em interação com teorias e práticas da Gestão Educacional e Universitária. Nesse percurso, o autor sustenta como fio condutor a elaboração de Burrell e Morgan (1979) à respeito da dualidade regulação *versus* mudança radical no âmbito das teorias organizacionais, ao passo que reflete a ideia de consenso e conflito como tensão permanente no campo educacional/universitário.

As duas tradições (conflito e consenso) são discutidas em torno de diferentes paradigmas e modelos de gestão educacional/universitário em três momentos (SANDER, 2005, 2009): o momento de construção liberal, que reforça a tradição do consenso inspirada no positivismo e no funcionalismo, traduzidos na eficiência econômica e na eficácia técnica; o momento da desconstrução, quando o consenso passa a ser questionado em função de crises políticas, sociais e ambientais, por sua incapacidade de encontrar soluções para os problemas educacionais; e a reconstrução,

derivada da abertura ao conflito, aliada à crítica e à busca de modelos teóricos-empíricos com propostas superadoras do contexto de degradação ambiental, social e das relações entre os seres humanos. Neste momento surgem modelos de Gestão educacional/universitária voltados para a efetividade política e a relevância cultural.

Ressalta, Sander (2009, p. 70), que “[...] cada um dos momentos está eivado de dicotomias, dissensos e disputas teóricas e metodológicas, enraizadas em distintas posições políticas e intelectuais”. Além disso, alerta que um quarto momento se configura ao longo dos primeiros anos do século XXI, no caso, a reencarnação do paradigma liberal, com estrita preocupação de cunho competitivo, eficiência econômica e que adentra escolas e universidades. Para exemplificar cita que na América Latina e Caribe⁴, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) adentram a década de 1990 com nova agenda política e ideológica, de abandono das questões voltadas para a dependência econômica, ao passo que volta-se para a “[...] globalização, procurando equacionar, com óbvias dificuldades conceituais, os princípios de competitividade e equidade”. (SANDER, 2008, 162).

Tal discussão está no bojo do alerta de Sander (2009) sobre essa reencarnação, principalmente no âmbito dos estudos de administração, amparados na ideia competitiva, para dar respostas à transnacionalização do capital e as novas necessidades econômicas globalizantes das duas últimas décadas. Assim, a lógica econômica invade a produção do conhecimento, e esta coloca-se “[...] a serviço de fins prioritariamente pragmáticos e utilitários, muitas vezes desprovidos de validade ética e relevância cultural”. (SANDER, 2009, p. 75).

Diante desse ressurgir de uma onda liberal, e pelo impacto social e ambiental que esse movimento pode propiciar, parece urgente refletir sobre teorias e práticas capazes de equacionar a promoção da preservação ecológica, com as oportunidades educacionais e culturais. Nesse caso, uma conjugação de teorias e práticas atentas às condições históricas de exclusão social por renda, raça, sexo, credo, origem social, no sentido de invocar a importância da participação nesse contexto, bem como a ideia de que a educação é um requisito prioritário para qualquer projeto de transformação social (SANDER, 1996).

Particularmente, Sander (1984, 1995, 1996, 2007a,b) e Sander e Wiggins (1985) sustentam proposta na perspectiva de superar o discurso da dualidade (consenso e conflito), diante de uma perspectiva de análise dos fenômenos da organização educacional/universitária reconhecendo diferentes dimensões a serem geridas. O paradigma enfatiza a visão simultânea das múltiplas dimensões do fenômeno educacional na busca de ações que garantam atenção à relevância, à efetividade, à eficácia e eficiência, com ênfase na ideia de que a dimensão substantiva (política e cultural) precisa regular a dimensão instrumental (econômica e pedagógica) (SANDER,

4 Benno Sander preocupa-se em discutir teorias e práticas que possam refletir as necessidades particulares dos países da América Latina, em especial do Brasil.

2007b).

O modelo em análise (Figura 1) é constituído por quatro dimensões integrantes - econômica, pedagógica, política e cultural - correspondendo a cada qual um critério administrativo predominante, respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância (SANDER, 1984, 2007b). Sua orientação epistemológica parte de um nível intrínseco, pautado por valores fundamentais do ser humano, e no plano extrínseco, com a consecução dos fins e objetivos políticos e sociais (SANDER, 1995, 2007b).

No âmbito da integração das dimensões, o modelo assume os valores éticos da abordagem da ação humana - a liberdade e equidade -, que, “outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva”. (SANDER, 2007b, p. 95). Nessa perspectiva, as soluções administrativas devem atender à criação de espaços plurais, diversificados, multirreferenciais, que visem à realização do ser humano como sujeito individual e social, como autor-cidadão (SANDER, 2007b). É nesse sentido que ela é tributária da gestão democrática, quando define ser importante nesse modelo a mediação democrática, conduzida de acordo com a participação coletiva.

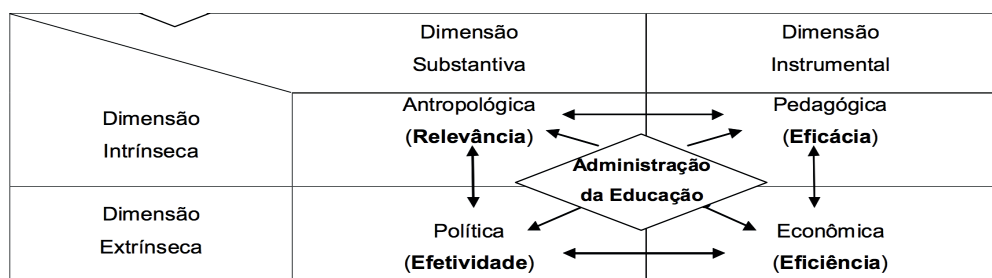


Figura 1 – As dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação

Fonte: Sander (1984, p. 93), Sander e Wiggins (1985, p. 107), Sander (1995, p. 210) Sander (2007, p. 93).

Nota: A versão do modelo em 1995 e em 2007b apresenta o termo cultural em substituição ao vocábulo antropológico.

Em relação às questões instrumentais, a *dimensão econômica* da instituição educacional envolve aspectos “[...] financeiros e materiais, estruturais, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação”. (SANDER, 2007b, p. 96). Assim, a dimensão relaciona-se a um desempenho instrumental externo, sob a lógica econômica, ante a capacidade de administrar os recursos financeiros para obter o máximo de produtividade. Esta dimensão enraíza uma filosofia de educação próxima à noção de consumo, desfigurada da ideia de educação voltada para o desenvolvimento de aspectos substantivos do ser humano (SANDER, 2005, 2009).

A *dimensão pedagógica* envolve os princípios, panoramas e técnicas educacionais relacionadas à consecução dos objetivos educacionais, que abrangem desde as visões de ensino às metodologias adotadas, sendo, assim, o que garante a especificidade da gestão educacional (SANDER, 1995, 2007b). Com ênfase nessa dimensão, realiza-se um desempenho instrumental interno, baseado na coordenação, criação e emprego

de critérios, métodos e espaços para que se atenda aos objetivos da educação, guiando-se por parâmetros de eficácia, para atingir objetivos de natureza pedagógica (SANDER, 2007b).

A *dimensão política*, por sua vez, situa ações estratégicas no âmbito político, com ênfase na responsabilidade social que estas devem enfatizar (SANDER, 1995, 2007b). Nesse escopo, a instituição educacional é convocada a equacionar as demandas internas de cunho econômico e pedagógico, com as de ordem externa. Caso a dimensão política não seja enfatizada nos processos decisórios, a instituição tende a se fechar sobre si, tendo como resultado a perda do espaço público junto à comunidade, o que implica perda de legitimidade (SANDER, 2007b). A dimensão, portanto, se caracteriza pela busca de efetividade, com base em um desempenho substantivo externo, haja vista que busca realizar objetivos demandados por membros externos à instituição (SANDER, 1995, 2007b).

A *dimensão cultural*, por último, relaciona valores, crenças e atitudes de variadas ordens (filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais) dos indivíduos partícipes do sistema educacional, bem como da comunidade (SANDER, 1995, 2007b). O aspecto cultural amplia a ideia de pessoa das demais dimensões, ao passo que reforça a concepção ser humano e sua realização, amparado por aspectos substantivos. Considera-se uma dimensão intrínseca, pois sua ênfase é na relevância para todos os indivíduos considerando os valores éticos a que aspiram no contexto sociocultural. Transpondo uma atuação política voltada para o atendimento de demandas, como resposta à responsabilidade social, a relevância aponta para a pertinência social (SPATTI; SERAFIM; DIAS, 2016) quando são avaliadas as ações em funções de suas consequências para a melhoria sustentável da vida humana.

A Efetividade e a relevância, portanto, no ponto de vista de Sander (1995) possuem estreita relação, haja vista que o ser antropológico e o ser político são a mesma pessoa. O ser antropológico torna-se ser político quando se engaja ativamente na constituição de sua sociedade. Assim, o conceito de relevância na gestão da educação se desenvolve como alternativa superadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência. Assim, defende, Sander (1995), que sistemas educacionais precisam ampliar suas preocupações, adentrando a relevância cultural como critério de desempenho, sem negar a importância das demais dimensões.

Os argumentos seguintes abordam a sistematização que originou a ideia de consenso *versus* conflito que embasa a produção de Benno Sander, seguida da discussão sobre a atualidade de sua obra, considerando sua contribuição para o campo da gestão universitária.

3 | A ATUALIDADE EPISTEMOLÓGICA DO MODELO MULTIDIMENSIONAL DA

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O pensamento organizacional do século XIX, na estreita atribuição de sentido da estrutura capitalista (REED, 2007), perpetua-se ao longo do século XX, concomitante com a crescente complexidade e necessidade de incremento da capacidade administrativa, com base em uma organização racional e científica, e, assim, com avanço imperativo da razão, com narrativas sobre a capacidade da organização moderna na resolução de problemáticas de ordem social (REED, 2007).

É, ainda, no século XIX, que surge a preocupação com a sistematização de teorias e de práticas da administração, em função da explosão da Revolução Industrial (SANDER, 2005). Mesmo que a administração seja uma prática milenar, com o advento da era moderna, “[...] a preocupação com a busca do conhecimento na administração pública e de negócios e na gestão da educação vem sendo uma constante das instituições sociais e educacionais em todo mundo”. (SANDER, 2009, p. 70). Nessa perspectiva, abordagens paradigmáticas distintas refletem diferentes concepções sobre gestão organizacional, em geral, e gestão educacional/ universitária, em particular, com base em aspectos políticos e culturais, historicamente situados (SANDER, 2009).

Burrell e Morgan (1979) elaboraram um esquema analítico (Figura 2) para estudar o desenvolvimento da sociologia e da teoria organizacional com base em quatro conjunto de pressupostos: ontológico, epistemológico, natureza humana e metodológico. O primeiro, indica a essência do fenômeno de investigação; o segundo, revela a base do conhecimento, ou seja, como o indivíduo compreende o mundo e transmite seus conhecimentos; o terceiro, indica a relação dos seres humanos com o ambiente que os cercam; o quarto, é reflexo dos três paradigmas anteriores.

Com amparo nos pressupostos ontológico (nominalismo-realismo), epistemológico (positivismo-antipositivismo), natureza humana (voluntarismo-determinismo) e metodológico (ideográfica-nomotécnica), Burrell e Morgan (1979) discorrem sobre quatro paradigmas com base em dois planos epistemológicos (subjetividade-objetividade e regulação-mudança): **Funcionalista**, enraizado na sociologia da regulação, aborda o indivíduo numa perspectiva objetivista; **Interpretativista**, busca compreender o mundo com base na experiência subjetiva de interpretação dos fenômenos; **Humanismo radical** (tende a ser nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfica), tem como prerrogativa a defesa da mudança radical sob o ponto de vista também subjetivo; **Estruturalismo radical**, que também assume a mudança radical, mas sob o ponto de vista objetivo, ou seja, em adesão à leitura de mundo estruturalmente pré-definido.

Nessa perspectiva, duas questões são essenciais em relação à versão paradigmática de Burrell e Morgan (1979), no caso, a de “[...] demonstrar que a orientação funcionalista, enquanto popular, politicamente superior e comum, *não era de forma alguma a única estrada* possível aberta para análise organizacional [...]”

o estado normal da ciência organizacional é *pluralístico*". (BURREL, 2007, p. 446, grifo nosso). A segunda, identifica que, no âmbito da disposição paradigmática de Burrel e Morgan (1979), Burrel (2007) ressalta críticas a adesão desta em relação à incomensurabilidade dos paradigmas de Thomas Kuhn que, levadas ao leito precustiano, supõe simplificações prejudiciais à análise organizacional. Mesmo quando este autor adota o termo *matriz disciplinadora* em substituição à *paradigma*, a comunhão de ideias separadas por uma linha que delimita a existência de revolução científica e ciência normal permanece, o que é questionada em torno de uma "guerra paradigmática", que além de bloquear avanços na compreensão tolhe a criatividade científica e o diálogo propositivo (BURREL 2007; PAES DE PAULA 2015, 2016).

As décadas seguintes à sistematização de Burrel e Morgan (1979) e críticas à tese de incomensurabilidade refletiu em discussões de propostas multiparadigmáticas (possibilidade de convivência entre paradigmas), a exemplo dos trabalhos de Gioia e Pitre (1990), Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007) e Paes de Paula (2015, 2016). Estes indicam que o pensamento em torno de paradigmas específicos excludentes inibem a compreensão dos fenômenos organizacionais, sendo estes complexos.

Em torno do incentivo à análises multiparadigmáticas, Lewis e Kelemen (2002) ressaltam o ganho em termos de uma ampliação de consciência em relação à alternativas teóricas, à medida que se compreende a pluralidade organizacional e o paradoxo. Por isso, situa a abordagem numa perspectiva epistemológica pluralista, no sentido de que pesquisadores aprendem a reconhecer, utilizar e, em seguida, acomodar perspectivas diversas. Lewis e Kelemen (2002) afirmam, ainda, que preservar a oposição invoca uma tensão criativa que pode inspirar os teóricos a libertar-se das dualidades tradicionais, a exemplo dos debates entre pontos de vista marxistas e funcionalistas, e, com isso, incentiva que se explore as tensões e interesses conflitantes. O que se discute com a perspectiva multiparadigmática é que os paradigmas podem/devem ser contrastados, com o "[...] objetivo de expandir a visão, o que permite alternativas para coexistir e se envolver em interações potencialmente mais perspicazes e criativas". (LEWIS; KELEMEN, 2002, p. 267, tradução nossa).

Nessa ideia, têm-se que ao utilizar um único paradigma, pode-se obter conhecimento valioso, mas estreito e limitado no que tange à expor a natureza multifacetada da realidade organizacional (LEWIS; KELEMEN, 2002). E, assim "[...] auxilia a exploração do pluralismo e do paradoxo, facilitando o desenvolvimento de entendimentos em sintonia com a diversidade, complexidade e ambiguidade da vida organizacional". (LEWIS; KELEMEN, 2002, p. 268, tradução nossa).

A ideia multiparadigmática reforça vigilância nas tensões subjacentes aos sistemas organizacionais, ao passo que estudos que abordam o paradoxo buscam explorar essas demanda conflitivas (SMITH; LEWIS, 2011). Paradoxo, nesse caso, compreende "elementos contraditórios mas inter-relacionados, que existem simultaneamente e persistem ao longo do tempo" (SMITH; LEWIS, 2011, tradução nossa). Nessa direção, uma resposta importante a esses paradoxos é a transcendência: a capacidade de

ver os dois polos do paradoxo como necessários e complementares (BEDNAREK; PAROUTIS; SILLINCE, 2017).

Luscher, Lewis e Ingram (2006) definem que o paradoxo se dá quando pensamentos, ações e emoções que pareciam lógicos quando considerados isoladamente, são justapostos, favorecendo que os atores paralitem-se diante da experiência de contraste e, com isso, fiquem presos em suas visões, gerando um ciclo vicioso. Nesses termos, pesquisas multiparadigmáticas provocam desafios importantes diante da *linguagem dos diferentes paradigmas e dos diferentes atores da vida organizacional*, em suas práticas, sociais e políticas (SMITH; LEWIS, 2011).

Uma leitura diferente da multiparadigmática é a de Paes de Paula (2015, 2016), explora uma alternativa ao diagrama de paradigmas de Burrell e Morgan (1979), por considerar que este foi pensado dentro de um registro de rigidez, estabilidade e ordem. Inspirada na leitura de Habermas (1968/1982), compreende que “[...] o conhecimento não se desenvolve porque paradigmas rivais geram incomensurabilidades e engendram revoluções científicas, mas porque os pesquisadores constatarem incompletudes cognitivas”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 29).

Paes de Paula (2015) explicita que há três interesses cognitivos: o técnico; o prático (compreensão/comunicação); e o emancipatório, e, com base nestes, define a existência de três matrizes epistêmicas. Em sua teorização, defende que o interesse cognitivo é “[...] a chave para o avanço das pesquisas do ponto de vista de que a possibilidade da *mudança social* seria conciliar os interesses cognitivos” (PAES DE PAULA, 2015, p. 27, grifo nosso).

o interesse emancipatório por si só torna-se crítica pela crítica, visto que depende dos interesses prático e técnico para se concretizar em ações; o interesse prático sozinho se transforma em pura compreensão e descrição, uma vez que necessita dos interesses técnico e emancipatório para interferir na realidade; o interesse técnico isoladamente é instrumental, pois também é preciso contemplar as necessidades sociais de compreensão e emancipação (PAES DE PAULA, 2015, p. 27 e 133, grifo nosso).

As matrizes epistêmicas, na leitura de Paes de Paula (2015, 2016), substitui a sistematização das teorias organizacionais em termos de paradigmas, ao mesmo tempo que introduz a ideia de incompletudes cognitivas em substituição à ideia de incomensurabilidade e revoluções científicas. Assim, compreende que um círculo composto por matrizes epistêmicas é tributário de um “[...] pensamento orgânico, que possibilita o movimento na construção do conhecimento, reforçando a ideia de flexibilidade e agregando, de forma natural, o potencial ilimitado do conhecimento humano em uma *totalidade*”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 118, grifo nosso).

Diferente de Gioia e Pitre (1990) e Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007), a proposta de Paes de Paula (2015, p. 135, grifo nosso), não segue a linha multiparadigmática, posto não sustentar-se na ideia de compreender um objeto empírico sob a ótica particular de cada dos paradigmas/abordagens sociológicas, mas considerar “[...] os

três tipos de interesses cognitivos que o circundam [...] ou então partir da perspectiva de que o *interesse emancipatório guia a pesquisa*, a fim de mediar os interesses técnicos e práticos”. O Quadro 1 apresenta os principais argumentos do Círculo das Matrizes Epistêmicas, sendo alguns explorados na sequência.

Premissas do Círculo das Matrizes Epistêmicas	As matrizes epistêmicas representam espaços diferentes, nos quais se utilizam <i>linguagens específicas</i> , uma vez que cada uma é orientada por um tipo diferente de filosofia, lógica e interesse cognitivo.
	Uma separação total dos interesses cognitivos não é possível e nem desejável na realidade social, de modo que essa delimitação dos espaços deve ser tomada como didática.
	As matrizes epistêmicas não são incomensuráveis; apenas requerem que sua <i>linguagem seja traduzida para que haja possibilidade de diálogo e trânsito entre os espaços</i> .
	Em cada uma das matrizes epistêmicas há o reflexo da outra, pois na matriz empírico-analítica falta, e, ao mesmo tempo existe, o interesse prático, na matriz hermeneuta, o interesse emancipatório, e na matriz crítica, o interesse técnico.
	As matrizes constituem a unidade do conhecimento, integrando os três interesses cognitivos, de modo que não deveriam ser tomadas separadamente pelos pesquisadores
	Para superar a incompletude cognitiva, as teorias e metodologias transitam entre as matrizes epistêmicas e geram reconstruções epistêmicas
	A dinâmica das abordagens sociológicas no círculo das matrizes epistêmicas é animada pela tese da incompletude cognitiva e das reconstruções epistêmicas
	Algumas abordagens sociológicas são puras, pois se identificam com uma única matriz epistêmica e tendem a permanecer estacionárias. É o caso da abordagem funcionalista, interpretativista e humanista
	Um exame mais minucioso evidencia que, devido à incompletude cognitiva, mesmo abordagens sociológicas puras podem gerar teorias e metodologias de fronteira, ou seja, que se encontram nos limites de sua matriz epistêmica de origem, sendo derivadas de reconstruções epistêmicas embrionárias.
	Algumas abordagens sociológicas são híbridas, uma vez que articulam elementos de mais de uma matriz epistêmica e contemplam mais de um interesse cognitivo, sendo geradas a partir de reconstruções epistêmicas avançadas. É o caso das abordagens estruturalistas, pós-estruturalistas e realista crítica
	O círculo das matrizes epistêmicas e as teses da incompletude cognitiva e das reconstruções epistêmicas constituem uma nova teoria do desenvolvimento do conhecimento

Quadro 1 - Síntese das principais premissas do Círculo das Matrizes epistêmicas

Fonte: Paes de Paula (2015, p. 139-140, grifo nosso)

Pela lógica dos interesses cognitivos e pela interdependência dos fenômenos sociais, as abordagens sociológicas (Funcionalista, Interpretativista, Humanista, Estruturalista, Pós-Estruturalista, e Realista Crítica) são apresentadas em um círculo (Figura 2) com a disposição das matrizes epistêmicas guiadas por três interesses cognitivos: a matriz empírico-analítica (interesse técnico); a matriz hermenêutica (interesse prático); e a matriz crítica (interesse emancipatório) (PAES DE PAULA, 2016).

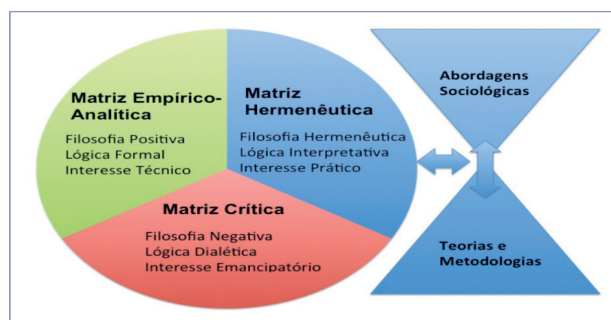


Figura 2 – Círculo das Matrizes Epistêmicas, Abordagens Sociológicas, Teorias e Metodologias

Fonte: Paes de Paula (2016, p.35) e Paes de Paula (2015, p. 116)

A matriz empírico-analítica é caracterizada por elementos da filosofia positivista, do empirismo e da lógica formal, com preferência pelo interesse técnico. A matriz hermenêutica, alinha-se à filosofia hermenêutica, composta pelas abordagens fenomenológicas, amparada por conhecimentos intersubjetivos; abordagem linguística, apoiada nos processos de comunicação; e a abordagem hermenêutica, pautada no processo de tradução e em um saber prático. A matriz crítica é concebida com suporte na filosofia negativa e lógica dialética, como oposta à positiva que recorre à lógica formal, e apoia-se no interesse emancipatório subjacente à teoria crítica (PAES DE PAULA, 2015, 2016). O Quadro 4 resume as principais concepções das Matrizes Epistêmicas.

Interesses cognitivos	Definição conceitual	Filosofia e lógica de pensamento
Ciências empírico-analíticas	Também conhecidas como monológicas, que são dirigidas pelo interesse técnico e geram conhecimento para possibilitar a predição e o controle dos fatos sociais;	Filosofia positivista Lógica formal Interesse técnico
Ciências hermenêuticas	São orientadas pelo interesse prático, que buscam a compreensão social por meio da comunicação e interpretação	Filosofia hermenêutica Lógica interpretativista Interesse prático
Ciências críticas	São motivadas pelo interesse emancipatório, voltando-se para a transformação social.	Filosofia negativa Lógica dialética Interesse emancipatório

Quadro 2 – Matrizes Epistêmicas

Fonte: Paes de Paula (2016, p. 34-35)

Com a possibilidade de giro das teorias, Paes de Paula (2015, 2016) define a existência de abordagens sociológicas puras e híbridas em relação às filosofias orientadoras de cada matriz, cuja definição consta no Quadro 2. Em relação às abordagens puras, situadas em um única matriz, define a funcionalista (matriz empírico-analítica), a interpretativista (matriz hermenêutica) e a humanista (matriz crítica); e no que tange às híbridas, representadas pela incompletude cognitiva, define

o estruturalismo (matriz empírico-analítica e matriz hermenêutica), o pós-estruturalismo (matriz hermenêutica e matriz crítica) e a realista crítica (matriz empírico-analítico, matriz hermenêutica e matriz crítica), que integra os três interesses cognitivos: técnico, prático (compreensão/comunicação) e emancipatório (PAES DE PAULA, 2015, 2016). A combinação de abordagens puras e híbridas é ilustrada na Figura 3.

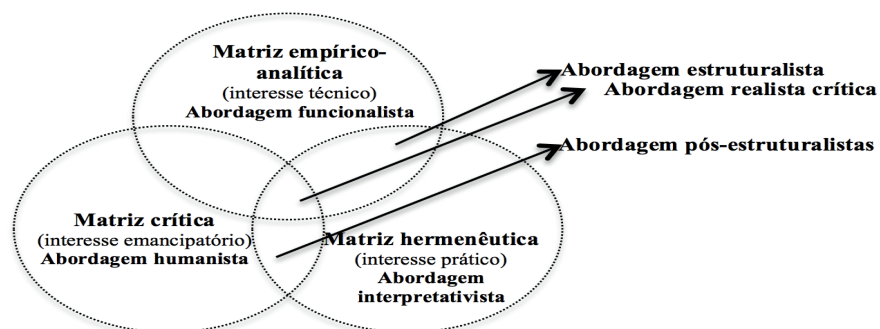


Figura 3 – Dinâmica das abordagens sociológicas

Fonte: Adaptado de Paes de Paula (2015, p. 177-178)

Nessa conceituação, a autora apresenta o estruturalismo como abordagem de interação entre o funcionalismo e o interpretativismo, diferentemente de Burrell e Morgan (1979), que o inseriu como uma abordagem paradigmática específica, situando-a numa perspectiva de mudança, sob uma lente objetivista. Em relação ao pós-estruturalismo e o realismo crítico, não aparecem na sistematização de Burrell e Morgan (1979), inclusive por serem mais amplamente discutidos posteriormente à obra desses autores.

Para melhor compreender essas abordagens, alguns elementos precisam ser situados. No escopo das abordagens sociológicas, têm-se a influência do racionalismo e do idealismo no campo dos estudos das organizações⁵. O primeiro, iluminando o funcionalismo (positivismo sociológico), que, na concepção de Vergara e Caldas (2007), é caro à prática da administração; o segundo, por sua vez, tem iluminado reações ao funcionalismo/positivismo (idealismo alemão), situando abordagens compreensivas e voltadas à subjetividade.

A abordagem funcionalista, dominante até a década de 1980, é a máxima expressão da filosofia positivista, de onde derivam as principais teorias organizacionais, a exemplo da teoria da contingência, da economia das organizações e a teoria institucional (MORGAN, 2005; CALDAS; FACHIN, 2007), sendo esta considerada de fronteira por Paes de Paula (2015), à medida que transita pela matriz hermenêutica. Caldas e Fachin (2007) constatam que o funcionalismo ainda é referência na área, apesar do avanço de outras abordagens, no caso, as interpretacionistas, críticas e, mais recentemente, pós-modernas, ou pós estruturalista na concepção de Paes de Paula (2015).

⁵ Parte da dualidade (consenso e conflito) e da tensão discutida, acredita-se derivada dessas duas perspectivas filosóficas.

Caldas e Fachin (2007) situam o trabalho de Astley e Van de Ven (1983, 2005) como referência para o desenvolvimento do funcionalismo, por situar debates importantes para área, a exemplo da questão da adaptação (contingencialistas) *versus* seleção (ecologia populacional), determinista (contingencialistas, ecologia populacional e teorias econômicas da organização) *versus* voluntaristas (escolha estratégica), ação individual *versus* ação coletiva, e modelos racionais (organizações) *versus* modelos normativos-institucionais (instituições).

O último debate (organizações *versus* instituições) foi o mais difundido. De um lado, se tem o imperativo objetivista-racional de teorias como contingencialismo e economia organizacional, em que os atores organizacionais seriam objetivos e racionais (MORGAN, 2005); por outro, emerge, a partir da década de 1970, a discussão de “elementos políticos, cognitivos, e mesmo culturais ou normativos do ambiente, que limitariam a ação organizacional racional e neutra, e favoreceriam outros elementos internos e externos a organização” (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 73). Neste caso, “[...] a teoria neo-institucionalista é um excelente exemplo dessa inflexão subjetiva e menos racionalista que o funcionalismo testemunhou nos últimos 25 anos”. (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 74).

A abordagem **interpretativista** (ou interpretacionista), emerge nas décadas de 1980 e 1990, quando busca-se superação ao objetivismo funcionalista (VERGARA; CALDAS, 2007), mas que resulta de “[...] derivações, a partir de questionamentos que surgem no seio do próprio positivismo, fruto de reconstruções epistêmicas embrionárias que geram teorias e metodologias que transitam pela matriz hermenêutica”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 150-151). Na leitura de Paes de Paula (2015), uma variação frequente da abordagem interpretativista é o construcionismo social, amparado pela concepção de representação social de Serge Moscovici.

Nesse escopo, Vergara e Caldas (2007, p. 227) inserem, também na abordagem interpretativista, a etnometodologia, com raízes na fenomenologia, que “[...] busca descobrir como e o que as pessoas fazem na sua vida diária em sociedade para construir a realidade social, bem como a natureza da realidade construída” e o interacionismo simbólico, baseado na afirmativa de que “[...] a pessoa age em relação a algo – pessoas ou coisas -, com base nos significados que esse algo tem para ela”. (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 228).

A abordagem **humanista**, por sua vez, enfatiza “[...] o sujeito e sua subjetividade e professa a utopia, mas isso não quer dizer que sua leitura do mundo não contenha algum realismo ou objetividade” (PAES DE PAULA, 2015, p. 152), por isso, esta autora recusa a ideia de que a abordagem seja antiorganização. Situa, a exemplo desta afirmativa, o caso da concepção emancipatória dos frankfurtianos que se estende ao humanismo numa perspectiva de preocupação prática, diferente da via funcionalista, haja vista que esta instrumentaliza o mundo e aquela tem como ênfase a transformação baseada na *práxis*. A autora define que a escola de Frankfurt, bem como Antônio Gramsci, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty aproximam-se do humanismo. No

âmbito brasileiro, define a obra de Alberto Guerreiro Ramos como partícipe dessa abordagem, em alusão à referência deste a fenomenologia de Edmundo Husserl⁶, inclusive denominando-o fenomenólogo crítico (FARIA, 2009, PAES DE PAULA, 2008).

Em relação à Guerreiro Ramos, Paes de Paula (2008, p. 15) defende que seus estudos se voltam a uma teoria crítica nacional, com base na originalidade e autonomia de seus enunciados, o que faz dela distante “do pós-estruturalismo, que é mais conhecida como pós-moderna”. O desenvolvimento precoce de seus estudos (décadas de 1950-1980), em relação a produção crítica disseminada na década de 1990, particularmente pela corrente do *Critical Management Studies*, identificada por Paes de Paula (2008) como essencialmente pós-estruturalista. Nesse caso, ao lado de Maurício Trangenberg, Guerreiro Ramos é considerado pioneiro na área, inaugurando uma tradição autônoma em estudos críticos em organizações no Brasil, em parte “[...] em função de seus estímulos para que os pesquisadores brasileiros buscassem uma independência intelectual, considerada por eles essencial para o posicionamento crítico” (PAES DE PAULA, 2008, p. 15).

Paes de Paula (2015, p. 155, grifo nosso) define que “[...] o humanismo não é uma abordagem subjetivista ou objetivista, mas uma *abordagem subjetivista-objetivista*, que estabelece uma dialética entre essas duas posições, privilegiando o sujeito”. Nesse escopo, situa que trabalhos dentro dessa linha, constituem uma expressão da matriz epistêmica crítica.

Para iniciar a descrever a abordagem **estruturalista**, convém ressaltar que Paes de Paula (2015) considera alguns autores como representantes desse enfoque, a exemplo de Louis Althusser (Marxista estruturalista)⁷, Jacques Lacan, Jean Piaget, Friedrich Nietzsche, Amitai Etzioni, Peter Blau, Talcott Parsons, Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Antony Giddens, e Lévis-Straus.

Paes de Paula (2015, p. 159) define que a abordagem reivindica “[...] um *status científico* para as ciências sociais em meio à expansão de abordagens subjetivistas”, ao passo que ela “transita entre as matrizes empírico-analítica e hermenêutica, ainda que mais próximo de uma abordagem linguística, sendo um exemplo de reconstrução epistêmica avançada”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 160). Ressalta a autora que o estruturalismo não nega a existência do sujeito, como é difundido na literatura, “[...] mas que a preocupação é com a sua *real condição e não com a sua emancipação* [...] ele se limita e hesita em alcançar o interesse emancipatório”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 163 grifo nosso).

6 A relação de Guerreiro Ramos com a fenomenologia de Husserl é particularmente observada no livro *Redução Sociológica*, embora o próprio autor, no livro, argumente que “a redução sociológica é husserliana menos porque aplica o método específico de Husserl no estudo do social, do que porque participa da tendência geral do trabalho sociológico representativo do século XX” (RAMOS, 1996, p. 32), e, assim, que “a redução sociológica não é, exatamente, aplicação da redução husserliana no estudo do social” (RAMOS, 1996, p. 34). Na mesma obra, referencia Martin Heidegger, por admitir um ser-no-mundo, o que pode-se supor sua aproximação com a hermenêutica.

7 Benno Sander também considera Louis Althusser na linha estruturalista, e imprime importantes críticas à abordagem dirigindo-as a esse autor.

No que diz respeito ao **pós-estruturalismo, ou pós-modernismo**, Paes de Paula (2015) define que nasce da tradição estruturalista de Roman Jakobson e Ferdinand de Saussure, e avança com base em novas leituras de Friedrich Nietzsche e Michael Foucault, com concepções de Gilles Deleuze e Jacques Derrida, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard. Define-a na transição entre as matrizes epistêmicas hermenêutica e crítica, ao passo que ela fica no meio do caminho entre humanismo radical e estruturalismo radical, em aceção à definição de Burrell e Morgan (1979).

Paes de Paula (2015) define que a abordagem compartilha da ideia do estruturalismo ao definir um sujeito descentrado, “construído discursivamente, governado por estruturas e sistemas e fruto de interseção entre forças libidinais e inconscientes e práticas socioculturais” (PAES DE PAULA, 2015, p. 165), diferindo, no entanto, porque “nega as tendências totalizantes de seus antecessores, posto que as “grandes narrativas”, valorizando o particular (...) faz uma tentativa de resgatar a história (...) e recusam a ver o conhecimento e a verdade como representações precisas da realidade” (PAES DE PAULA, 2015, p. 165).

Indica, Paes de Paula (2015, p. 165), que o pós-estruturalismo vai na linha do construcionismo social, no sentido de afirmar que “as estruturas são tomadas como construções discursivas”. Ainda na linha pós-estruturalista, Cooper e Burrell (2006) consideram que no pensamento moderno, o discurso é alvo de uma reatividade intrínseca e esta é considerada antes de qualquer outra possibilidade, e, assim, reconhece-se que na organização “toda a atividade humana organizada é essencialmente reativa ou defensiva.” (COOPER; BURRELL, 2006, p. 326). Por essa consideração, percebe-se a limitação em relação à autonomia, considerando-a uma possibilidade não observada.

A abordagem **realista crítica ou transcendental**, que tem como precursor Roy Bhaskar, amparada pela leitura de Kant (BHASKAR, 2008), é situada no escopo das abordagens híbridas definida por Paes de Paula, (2015). Fruto de reconstrução epistêmica, rompe com a ideia de polarização (sujeito *versus* objeto) e, nesse sentido “se opõe ao realismo ingênuo e ao empírico do positivismo e aceita muitos *insights* dos construcionistas sociais e pós-estruturalistas e pós-modernistas, mas rejeita o antirrealismo destes últimos” (PAES DE PAULA, 2015, p. 174). Nesse caminho, Borges et al. (2016) informa que há intensas críticas dirigidas à concepção sócio-construcionistas, por parte de teóricos com identificação com o realismo. Estes, denunciam que o construcionismo “seria essencialmente relativista ao admitir o “vale tudo” epistemológico e o não reconhecimento do “real””. (BORGES, et al., 2016, p. 396).

É no campo do realismo crítico que se acredita situar o modelo multidimensional de administração da educação, considerando a perspectiva integradora da proposta que rejeita tanto a posição paradigmática, como multiparadigmática em defesa da observação holística do fenômeno organizacional. Por situar análise simultânea de dimensões deste, converge com a ideia dos interesses do conhecimento, haja vista que estes possui a idealização de “pensar uma ciência social capaz de realizar uma

unidade do conhecimento, em um sentido transdisciplinar, de modo que a crítica realizasse uma mediação entre o empírico - analítico e o hermenêutico”. (PAES DE PAULA, 2016, p. 37).

4 | A ATUALIDADE DO MODELO⁸ MULTIDIMENSIONAL DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O CAMPO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A discussão da atualidade da proposta de Benno Sander, nesta pesquisa, se dá com base em duas perspectivas. A adesão de autores ao modelo multidimensional e a relação deste com movimentos de contestação à incomensurabilidade de paradigmas.

Seguindo a lógica apresentada nos tópicos anteriores, tem-se a dualidade (consenso e conflito) defendida por Benno Sander como duas perspectivas que antagonizam posições no âmbito da gestão educacional e, também, a emergência de propostas que visem superar a leitura polarizada do fenômeno educativo, em adesão à abertura e à compreensão da totalidade do ser humano e sua condição multidimensional.

Nesse horizonte, o modelo de Sander (1984, 1995, 2007b), no qual propõe uma síntese no caminho de superar o consenso e o conflito, com base em leituras integradoras, e na ideia de homem social, político e agente de transformação, é acolhido em pesquisas, como a de Brotti e Lapa (2007), que avalia o desempenho da administração da escola sobre os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância, sendo estas, também, referência para o estudo de Mello e Luce (2011) sobre o exame da gestão e da política de valoração do magistério do Rio Grande do Sul.

Também observa-se adesão à proposta por parte de Oliveira (2015) sobre a relação entre direção, liderança e clima escolar, quando o modelo é considerado em função de sua atenção à novas abordagens compreensivas e participativas no que tange à administração da educação. No mesmo caminho, Cária e Oliveira (2015, p. 26, grifo nosso), ao analisarem as avaliações no contexto de gestão da qualidade em educação com base no índice de desenvolvimento da educação básica – (IDEB), informam que a teoria de Benno Sander, na concepção de um proposta inovadora, *“ainda não se encontra disseminada e sistematizada pelos diversos sistemas de ensino”*.

Com base na proposta, ainda, identifica-se a discussão sobre participação e gestão universitária na perspectiva multidimensional por Carvalho (2015), o que também é discutido em Penteado (1991) e Solino (1996), embora estas mais distante no escopo temporal. Salabi (2014), por sua vez, empreendeu estudo na indonésia e considerou a visão de Sander e Wiggins (1985) na análise do impacto de fatores internos e externos à organização de ensino sobre a eficácia organizacional.

8 A partir desse momento, adota-se a concepção “modelo” em substituição à “paradigma”.

O estudo de Fontoura e Morosini (2017), considera o modelo multidimensional para analisar a produção acadêmica sobre Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil pelo viés da Gestão Educacional entre os anos de 2011 e 2016. Calderón, Gomes e Borges (2016), também com o objetivo de analisar a produção científica, realizam mapeamento de tendências e temáticas relativas à Responsabilidade Social da Educação Superior entre 1990 e 2011 com base na ideia do consenso e do conflito. O trabalho de Brulon, Vieira e Darbilly (2013)⁹, por sua vez, empreende estudo com base no diálogo entre o modelo multidimensional e os conceitos de racionalidade instrumental e substantiva trabalhados por Ramos (1989).

Com base na adesão às pesquisas citadas, observa-se que há um movimento de acolhida recente as ideias de Benno Sander. A busca, sem ter sido exaustiva, ilustra que há, na perspectiva do autor, concepções que ressoam no âmbito científico, o que reforça o percurso dessa pesquisa, ao passo que acredita-se no potencial da teorização no âmbito do problema de pesquisa desenvolvido.

As obras consultadas de Benno Sander demonstram que as ideias iniciais, observadas no livro de 1984, são mantidas ao longo dos anos com pequenas adaptações, ou enfoques diferenciados, com base no objetivo de cada trabalho. No geral, observa-se que o modelo multidimensional e a consideração sobre a mediação e a participação são as principais contribuições.

Embora a data de 1982¹⁰ seja muito próxima ao lançamento do livro de Burrell e Morgan (1979), que foi a referência delimitativa para a sistematização que realiza a respeito dos “paradigmas”, Sander (1984) consegue reunir um conjunto de concepções que superam a definição dos fenômenos sociais e educacionais em termos de consenso e conflito, ou mudança radical e regulação e subjetivismo e objetivismo.

Seus argumentos se dão no cenário de um compromisso praxeológico com a qualidade de vida humana coletiva. Com esse compromisso, referencia autores e expressa *insights* sobre uma terceira via, que denomina de abordagem de ação humana, que situa a intencionalidade do homem, seus valores éticos e políticos. Essas referências o ajudam a elaborar uma espécie de síntese das abordagens polarizadas.

Essas concepções vão ao encontro das críticas à tese de incomensurabilidade dos paradigmas de Thomas Kuhn, e à sistematização de Burrell e Morgan (1979). Nesse caminho, identifica-se a busca de alternativas à leitura dos fenômenos sociais, ao passo que a consideração da complexidade, do conflito e do paradoxo nas organizações refletiu em contestação da ideia paradigmática, em função das cisões que ela implica, ao passo que a divisão é considerada estanque, levadas ao leito

9 Como já citado anteriormente, os trabalhos de Benno Sander e de Alberto Guerreiro Ramos possuem importantes simetrias, haja vista que o primeiro assume derivações do trabalho do segundo em suas concepções.

10 Sander (1995) informa que concebeu o paradigma multidimensional de administração da educação no início da década de 1980 com “Administração da educação no Brasil: é hora da relevância”, Educação Brasileira, Brasília, ano IV, n. 9, 2 semestre, 1982.

precustiano (BURREL, 2007).

Essas críticas são identificadas em Gioia e Pitre (199) e Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007) e Paes de Paula (2015, 2016), sendo alguns, inclusive, citados por Sander (1995). Os primeiros, trilharam o caminho das análises multiparadigmáticas, teorizadas como multiparadigma, a última amplia a própria ideia paradigmática, ao passo que a supera diante da proposição do Círculo das Matrizes Epistêmicas.

Ao conceber a administração da educação como “um fenômeno complexo e global com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si” (SANDER, 2007b, p. 88), bem como a necessidade de “um paradigma organizacional capaz de relacionar coerentemente a liberdade responsável, a ação intencional e a participação coletiva com a estrutura social vigente” (SANDER, 1984, p. 50), Sander (1984, 1995) pode-se reconhecer que sua proposta se situa no campo das críticas à incomensurabilidade dos paradigmas, particularmente expressa na adesão a superação da dualidade consenso e conflito.

Na perspectiva sintética, observam-se aproximações com a ideia de matrizes epistêmicas, ao passo que tanto Sander (1995) como Paes de Paula (2015, 2016) rejeitam a proposta multiparadigmática. Os dois autores compreendem necessária uma análise global, amparada em distintas dimensões (SANDER, 1995) e diferentes interesses cognitivos (PAES DE PAULA, 2015, 2016) que regem o fenômeno organizacional.

Na perspectiva de ensaiar uma aproximação entre os autores, têm-se que, as dimensões (econômica, pedagógica, política e cultural) do modelo multidimensional possuem distintas linguagens, ao passo que derivam de diferentes lógicas e interesses cognitivos. De um lado, estão as que operam em termos instrumentais (econômica e pedagógica), de outro, as que simbolizam as questões substantivas (políticas e culturais) e, entre elas a mediação, amparada pela busca de participação democrática e, para tanto, a exigência de que a linguagem seja traduzida. Paes de Paula (2016), por sua vez, fala no papel mediador-intérprete do círculo das matrizes epistêmicas, ao passo que a referência-guia deve ser tomada em termos emancipatórios, articulando interesses técnicos e práticos, assumindo um *status* empírico.

Na concepção de Paes de Paula (2016), a abordagem realista crítica representa a unidade do conhecimento, ao passo que responde pelas três matrizes epistêmicas (empírico-analítica, crítica e hermenêutica), sendo a emancipação o critério-guia e a mediação/tradução o critério-meio. No caso de Sander (1984, 1995, 2007b) a síntese entre consenso (e sua relação com a racionalidade instrumental) e conflito (e sua relação com a racionalidade substantiva), se dá com base na qualidade de vida humana coletiva, que reúne a ideia de equidade (coletiva) e liberdade (individual) como critério-guia e a mediação/participação democrática como critério-meio.

Além dos pontos discutidos, acredita-se que há espaço para outras conexões, que possam fazer ressoar o modelo multidimensional da gestão educacional que defende, no campo das práticas universitárias concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reúne três argumentos que apontam a atualidade e a contribuição das concepções de Benno Sander para o campo da Gestão Universitária. Por um lado, ao considerar a sistematização de Burrell e Morgan (1979) de onde o autor deriva a dualidade consenso *versus* conflito, recorre-se à críticas em torno da incomensurabilidade de paradigmas, assentadas em propostas que analisam os fenômenos organizacional sob a ótica multiparadigmática Gioia e Pitre (1990) e Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007), ou inspirada na ideia de Matrizes Epistêmicas, em oposição à ideia de paradigma, como defende Paes de Paula (2015, 2016).

Nesse caso, a visão integradora do seu modelo, em atenção a análise simultânea das dimensões do fenômeno educativo indicam que a proposta, ao sustentar uma visão holística (aspectos instrumentais e substantivos), interage com a ideia de interesses cognitivos. Estes, ao apoiar-se na concepção do realismo crítico como filosofia que integra interesses técnicos, práticos e críticos, confere à teoria do conhecimento a necessidade de avançar em leitura multidimensional dos fenômenos sociais.

Pesquisas na área da Educação e da Administração atentam a contribuição de Benno Sander para o campo, ao enfatizarem sua inovação no sentido de buscar proposta que equacione as polaridades que balizam conflitos no âmbito das políticas educativas. As pesquisas, ainda, formalizam a relevância da abordagem multidimensional do modelo, que é reflexo do que Ramos (1989) defende para o âmbito de análises sobre a sociedade. Na leitura dessa atualidade, ainda, observa-se que este modelo ainda é pouco explorado pelo campo, possivelmente em virtude da fronteira entre Educação e Administração onde se situa, o que pode obscurecer a possibilidade de afirmação teórica nesses campos.

A prática da Gestão Universitária na condução de uma política educacional que privilegie uma proposta multidimensional de administração pode construir proposta atenta à questões relativas à interação entre instituição de ensino e sociedade, e, ainda, reforçar a premissa de um objetivo imanente ao ato educacional, sendo ele também político, que é o de promover a qualidade de vida humana. Por situar-se como uma proposta alternativa, o paradigma também é lembrado como relevante no âmbito do desenvolvimento de países como os da América Latina, ao passo que nestes a urgência de novas teorias de gestão educacional/universitária são ainda mais relevantes em função de suas peculiaridades históricas (SANDER, 1995).

Com o advento da discussão democrática, a participação é situada como estratégica para subsidiar o desenvolvimento sustentável e solidário. A universidade apresenta-se como instituição capaz de ativar esse desenvolvimento (SINGER, 2005), assumindo que é na coletividade que o ser humano realiza e exerce sua multidimensionalidade (RAMOS, 1989), tanto no que se refere à compreensão da

realidade, como na criatividade na elaboração e condução de experiências sociais capazes de melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Com isso, observa-se que o modelo da gestão da educação de Benno Sander responde a proposta de Ramos (1989) em relação à multidimensionalidade dos sistemas sociais e, com isso, leva a contribuição desse autor para o campo da administração da educação. Ressalva-se que nesta há particular ênfase à perspectiva integracionista, à medida que aspectos instrumentais são criticados quando orientadores das ações gerenciais, mas por pertencer à multidimensionalidade humana, precisa ser considerado e regulado pelos aspectos substantivos.

Convida-se, portanto, pesquisadores atentos à questões da gestão universitária a instrumentalizar-se com as concepções de Benno Sander e confirmam as suas ações relevância, efetividade, eficácia e eficiência, diante dos desafios da instituição universitária no âmbito de gerir conhecimento atento às problemáticas sociais.

REFERÊNCIAS

ASTLEY, W. G.; VAN DE VEN, A. H. Central perspectives and debates in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, v. 28, pp. 245-273. 1983.

ASTLEY, W.G.; VAN DE VEN, A.H. Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas – RAE-Clássicos*, v. 45, n. 2, pp. 52-73, abr./jun. 2005.

BEDNAREK, R.; PAROUTIS, S.; SILINCE, J. Transcendence through Rhetorical Practices: Responding to Paradox in the Science Sector. *Organization Studies*, v. 38, pp. 77-101, 2017.

BORGES, A. F.; BRITO, M. J. de; BRITO, V. da G. P.; ENOQUE, A. G Contribuições do diálogo entre o realismo crítico e o construcionismo social para os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, abr./jun. 2016.

BROTTI, M. G.; LAPA, J. dos S. Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência eficácia, efetividade e relevância. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, pp. 625-661, dez. 2007.

BRULON, V.; VIEIRA, M. M. F.; DARBILLY, L. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. *Revista Eletrônica de Administração – REAd*, v. 74, n. 1, pp. 1-34, jan./abr. 2013.

BURRELL, G. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. In: CLEGG, S.R; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, vol. 1, 2007.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books, 1979.

- CALDAS, M. P.; FACHIN, R. Paradigma funcionalista: desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. Teoria das organizações. São Paulo: Atlas, 2007. p. 69-79.
- CALDERÓN, A. I.; GOMES, C. F.; BORGES, R. M. Responsabilidade Social da Educação Superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, pp. 653-679, jul./set. 2016.
- CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. da S. S. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. *Revista de Ciência Humanas – Educação*, v. 16, n. 26, pp. 22-40, jul. 2015.
- CARVALHO, R. F. de. Multidimensional University Management: theory and practice on the efetive and relevant participation at UFT. *Business and Management Review*, Special issue, v.4, n. 7, pp. 535-543, february, 2015.
- COOPER, R.; BURRELL, G. Modernismo, pós-modernismo e análise organizacional: uma introdução. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, n. 1, jan./mar., pp. 87-101. 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 13, n. 113, pp. 1223-1245, 2010.
- FARIA, J. H. de Teoria Crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v.7, n.3, pp. 509-515, 2009.
- FONTOURA, J. S. D. de A.; MOROSINI, M. C. A Educação Superior à luz da produção do conhecimento: o contexto emergente dos Institutos Federais/ Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 3, n.1, pp. 167-185, jan./abr. 2017.
- GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, v. 15, n. 4, pp. 584-602, 1990.
- GUIMARÃES, R.; FONTOURA, Y. Desenvolvimento Sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. X, n. 3, p. 509-532, 2012.
- LEWIS, M. W.; GRIMES, A. J. Metatriangulation: buildins theory fron multiple paradigms. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 4, pp. 672-690, 1999.
- LEWIS, M. W.; KELEMEN, M. Multiparadigm inquiry: exploring organizational pluralism and paradox. *Human Relations, London*, v. 55, n. 2, p. 251–275, 2002.
- LUSCHER, L. S. LEWIS, M.; INGRAM, A. The social construction of organizational change paradoxes. *Journal of Organizational Change Management*, v. 19, n. 4, pp. 491-502.
- MARTINS, C. B. Sociologia e Ensino Superior: encontro ou desencontro? *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./ abr., pp. 100-127, 2012.
- MELLO, E. M. B.; LUCE, M. B. Avanços na descontinuidade? A política de valorização dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, pp. 32-45, 2011.
- MELLO, R.; RAWET, V.; CAPELA, L.; MAFFEI, B. A coordenação de extensão, pesquisa e ensino do SOLTEC/UFRJ e o compromisso com a transformação social. In.: ADDOR, F. (Org.) *Extensão e Políticas Públicas – O agir integrado para o desenvolvimento social*. Editora UFRJ, 2015.
- MENEGHEL, S.; AMARAL, J. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da Unila e da Unilab. *Universidades – UDUAL*, México, n. 67, janeiro-março, 2016.

MIRANDA, J. V. A.; COSTA, G. D. da. Reconfigurações do saber científico e implicações para o ensino superior. *Educação*, v. 37, n. 2, pp. 288-296, maio-ago, 2014.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas – RAE-Clássicos*, v. 45, n. 1, p. 58-71, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, A. C. P. de. As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

PAES DE PAULA, A. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o *Círculo das Matrizes Epistêmicas*. *Cadernos EBAPE.BR (FGV)*, v. 14, p. 26-46, 2016.

PAES DE PAULA, A. P. *Repensando os Estudos Organizacionais: Por uma Nova Teoria do Conhecimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora e FAPEMIG, 2015.

PAES DE PAULA, A. P. *Teoria Crítica nas organizações*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

PENTEADO, S. A. T. *Participação na Universidade – Retrato em Preto e Branco*. São Paulo: Pioneira, 1991.

PÉREZ, P. E.; SOLANAS, F. Instrumentalización de la acción pública en educación superior en Argentina. Políticas sobre trabajo académico y negociación colectiva. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, v. 53, set., pp. 67-84, 2015.

RAMOS, A. G. *A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

REED, M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, S.R; HARDY, C.; NORD, W.R. (Orgs.) *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2007.

SALABI, A. Analisis proses internal keefektifan organisasi madrasah aliyah negeri di provinsi kalimantan selatan. *Jurnal Kependidikan*, v. 44, n. 2, pp. 117-126, 2014.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, pp. 421-447, set./dez. 2007a.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, pp. 41-54, jan./jun., 2005.

SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007b.

SANDER, B. *Consenso e conflito: Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, pp. 157-165, maio/ago. 2008.

SANDER, B. Educação, Trabalho e Cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 16, n. 2, pp. 137-155, jul./dez. 2000.

SANDER, B. *Educación, Administración y Calidad de Vida: Caminos Alternativos del Consenso y del Conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1990.

- SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, pp. 69-80, jan./jun. 2009.
- SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 17, n. 2, pp. 263-276, jul./dez. 2001b.
- SANDER, B. Quadragésimo aniversário da ANPAE: reassumindo o nosso compromisso com a administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.17, n. 1, pp. 107-118, jan./jun. 2001a.
- SANDER, B.; WIGGINS, T. Cultural context of administrative theory: in consideration os a multidimensional paradigma. *Education Administration Quartely*, v. 21, n. 1, pp. 95-117, 1985.
- SANTOS, B. de S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).
- SANTOS, B. de S. Da ideia da universidade à universidade de ideias, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27/28, p. 11- 62, 1989.
- SGUISSARDI, V. Educação superior no brasil. democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, pp. 867-889, 2015.
- SINGER, P. Políticas para a economia solidária no Brasil. In.: LIANZA, S. ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.
- SMITH, W. K.; LEWIS, M. W. Toward a theory of paradox: a dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, p. 381-340, 2011.
- SOLINO, A. da S. *Planejamento e Gestão na instituição universitária: um enfoque multidimensional*. Tese de doutorado em administração. Fundação Getúlio Vargas-Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 1996.
- SPATTI, A. C.; SERAFIM, M. P.; DIAS, R. de B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 21, n. 2, pp. 341-360, jul. 2016.
- THORNTON, M. The mirage of merit reconstituting the 'ideal academic'. *Australian Feminist Studies*, v. 28, n. 76, pp. 127-143, 2013.
- VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma Interpretacionista: Em busca da superação do objetivismo funcionalista dos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. Teoria das organizações. São Paulo: Atlas. 2007. p. 223-234.
- WEBER, M. "Freedom is Slavery": A Whiteheadian Interpretation of the Place of the Sciences and Humanities in Today's University. *Interchange*, v. 46, pp. 153-168, 2015.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO. UMA APLICAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

Evandro Moritz Luz

Faculdade de Tecnologia Nova Palhoça – Fatenp/
Unigranrio – Palhoça – Santa Catarina

Mara Regina Balena

Faculdade de Tecnologia Nova Palhoça – Fatenp/
Unigranrio – Palhoça – Santa Catarina

Marcia Regina Coelho

Faculdade de Tecnologia Nova Palhoça – Fatenp/
Unigranrio – Palhoça – Santa Catarina

RESUMO: Este artigo retrata a aplicação da aprendizagem baseada em projeto na disciplina de Administração da Produção no curso superior de Administração Fatenp/Unigranrio. Num contexto socioeconômico intenso e de fortes exigências na formação profissional na qual as expectativas de desempenho profissionais são cada vez mais exigidas pelas organizações, o ensino superior necessita estar à frente na educação de jovens e adultos, inserindo-os num cenário ativo em aprendizagem contínua e na construção e aplicação de conhecimentos. A metodologia ativa de aprendizagem baseada em projeto envolve e motiva o aluno a buscar uma série de conhecimentos, por intermédio de pesquisas, solução de problemas, gestão de processos e no desenvolvimento de competências. A aplicação desta aprendizagem foi definida e aplicada em conjunto com os alunos, com o propósito de

planejar, implementar, controlar e executar uma linha de produção de um produto artesanal. As ideias dos alunos foram transformadas em resultados eficazes, com uma aprendizagem de construção de conhecimentos, com forte espírito de equipe e competitividade para a empregabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de ensino. Aprendizagem. Projeto. Administração.

ABSTRACT: This article describes the application of project-based learning in the discipline of Production Management in Fatenp/Unigranrio's Business Administration course. On an intense socio-economic context and with strong demands in professional training in which organizations demand increasingly higher professional performance, college education needs to be ahead in teaching young and adult people, inserting them in an active background of continuous learning and in the building and applying of knowledge. The active methodology of project-based learning involves and motivates the student to seek different knowledges, through research, problem solving, process management and skill development. The application of this learning was defined and applied together with students, with the purpose of planning, implementing, controlling and executing a production line of a certain craft product. Students' ideas have been

transformed into effective results, with knowledge-building learning, strong team spirit, and competitiveness for employability.

KEYWORDS: Teaching methodology. Learning. Project. Administration.

1 | INTRODUÇÃO

O contexto socioeconômico atual no Brasil impõe expectativas de desempenho para as organizações cada vez mais exigentes e conseqüentemente para a educação de jovens e adultos, principalmente no ensino superior, para que ocorram mudanças que façam a diferença profissional em um ambiente de competitividade intensa.

Em um novo cenário, a escola tradicional seria transformada em *espaços de aprendizagem*, base de uma sociedade sustentada em aprendizagem intensiva. É uma visão de aprendizagem completamente diferenciada do modelo convencional de sala de aula, onde o quadro e o professor se impõem perante os alunos como a quinta-essência do espaço de aprendizagem da era industrial (MILLER, HILDING-HAMANN, 2008).

A previsão é que os fundamentos da educação irão incluir práticas de solução de problemas, aplicação de projetos, estímulo à criatividade, inovação e capacitação do indivíduo para aprendizagem ao longo da vida (CALDWELL; SPINKS, 1998).

Araújo (2011) relata a atual necessidade de reinventar a educação, tendo em vista que o modelo tradicional de escola, consolidado no século XIX, precisa no momento atender as demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar.

A sobrevivência de uma escola tradicional está limitada e fadada ao fracasso, pois sem o interesse dos alunos por práticas de ensino tradicionais e sem o devido preparo a empregabilidade, não suportará as pressões do mercado profissionalizante.

Diante do contexto, como utilizar uma metodologia de aprendizagem que envolva o aluno a construir conhecimentos, e que o professor seja o mediador, orientador e facilitador de um aprendizado, para traduzir um novo conceito de ensino e atender os anseios de uma nova geração?

Este artigo tem como objetivo geral aplicar metodologia ativa de aprendizagem na disciplina de Administração da Produção no curso superior de Administração Fatenp/Unigranrio. E como objetivos específicos, descrever a aprendizagem baseada em projeto, explicar a disciplina de Administração da Produção, caracterizar o projeto de aplicação da metodologia, e identificar os resultados obtidos no uso da metodologia de aprendizagem.

Justifica-se o presente estudo como contribuição científica na literatura de aprendizagens ativas em cursos superiores, permitindo visualizar um caso prático aplicado e como formação no desenvolvimento de competências em ambiente de produção simulando em sala de aula.

2 | METODOLOGIA

Os métodos abordados objetivam definir a metodologia utilizada no trabalho em sala de aula, o que explica toda a ação desenvolvida no método, descrevendo a caracterização da pesquisa, técnica de coleta de dados, forma e análise dos dados.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, porque quando realizada há uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação do efeitos resultantes no sistema de produção ou produto. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A técnica de coleta de dados, foi a pesquisa participante, pois houve um envolvimento direto dos participantes a partir das teorias apresentadas passaram a constituir, eles próprios, o objeto máximo de estudo. A pesquisa participante está vinculada a prática. Na opinião de Demo (2013, p. 21), “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”.

A forma e análise dos dados da pesquisa foi qualitativa, onde a observação realizada pelos participantes da amostra estudada, indicou o caminho para a tomada de decisão correta sobre uma questão problema sem a obtenção de números e informações estatísticas como resultado. A utilização da pesquisa qualitativa aprofunda conhecimentos e visa interpretar e entender comportamentos, atitudes e motivações. Estimula livremente os participantes a investigar sobre um tema, objeto ou conceito. (MULTIFOCUS, 2016, p.1)

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Metodologia ativa de aprendizagem

Muitos professores já utilizaram os métodos ativos em suas aulas conhecidos por outra expressão, isso porque, se no ensino os alunos praticaram, vivenciaram, questionaram, possivelmente estiveram no caminho da aprendizagem ativa.

As metodologias ativas concebem a educação como forma de apontar caminhos para a autonomia, a autodeterminação pessoal e social. Ela é indispensável para o desenvolvimento da consciência crítica no sentido de transformar a realidade. Desse modo, a motivação do aluno é o ponto chave da relação aluno/aprendizagem. Nela o docente revela-se parceiro, motivador e catalisador desse processo. (HONÓRIO, 2016)

Desta forma entende-se que as metodologias de aprendizagem tem constatado a motivação no aluno, pois é importante que a mesma esteja relacionada com o ensino

aprendizagem. Professores poderão ampliar e desenvolver as potencialidades dos alunos, e esse processo se dá, a partir das relações que se estabelecem na sala de aula, assim, as metodologias ativas podem representar este elo que significa a ação do sujeito em busca do objetivo.

Para Gemignani (2012) uma avaliação nas metodologias e mudanças didáticas nos currículos, podem contribuir para a reconstrução do conhecimento transformando algumas abordagens pedagógicas tradicionais com novas propostas.

Alunos dinâmicos e envolvidos devem ter a oportunidade de experimentar diferentes situações que os cativem

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p. 17).

Utilizando-se do provérbio do filósofo Confúcio que tem uma relação direta com aprendizagem ativa, Silberman (1996) modificou para facilitar o entendimento de métodos ativos de aprendizagem, dando a ele a seguinte redação:

- O que eu **ouço**, eu esqueço;
- O que eu **ouço e vejo**, eu me lembro;
- O que eu **ouço, vejo e pergunto** ou **discuto**, eu começo a compreender;
- O que eu **ouço, vejo, discuto e faço**, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;
- O que eu **ensino** para alguém, eu domino com maestria.

Desse modo estabelece claramente a identificação da construção por parte dos alunos dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, e indo mais além ao ensinar os próprios métodos desenvolvidos, dominando com hegemonia os objetivos propostos em sala de aula.

Para BZUNECK (2009, p. 9), “motivação, ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”.

Metodologias ativas são estratégias de ensino mais eficazes quando comparadas com os modelos de ensino tradicionais como por exemplo a aula na qual o professor transmite conhecimentos de forma expositiva.

Nas palavras de Barbosa; Moura (2013, p. 55):

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas

Observa-se então que um ambiente de aprendizagem ativa estimula a construir o conhecimento havendo assim, uma interatividade com a aplicação das metodologias ativas.

3.1.1 *Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)*

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), expressão em inglês *Project-Based Learning* (BPL), é uma metodologia ativa de aprendizagem organizada em torno da execução de projetos. É um método de ensino em que os estudantes adquirem conhecimentos e habilidades, trabalhando por um período de tempo para investigar e responder a uma envolvente questão, problema ou desafio. Educadores inovadores estão enriquecendo a experiência do aluno, promovendo a aprendizagem baseada em projetos.

Quando envolvidos na ABP, os alunos normalmente possuem atribuições voltadas a um projeto que os levam a utilizar diversas habilidades pesquisando, escrevendo, entrevistando, colaborando, criando ou produzindo algo para resolver os problemas do mundo real. “Tanto na ABP quanto na Metodologia da Problematização, a utilização de problemas é o processo natural de aprendizagem significativa da vida real no processo de construção do conhecimento.” (GEMIGNANI, 2012, p. 9).

A ABP é baseada na investigação, fazendo que, o processo de aprendizagem seja essencial para o desenvolvimento do conhecimento e o estabelecimento de competências. O aluno não só absorve conhecimentos e habilidades importantes, como também aprende a pesquisar questões complexas, soluciona problemas, desenvolve planos, gerencia o tempo, organiza o seu trabalho, trabalha em equipe, e supera desafios.

Ainda, o projeto apresenta tarefas e ferramentas, para tomada de decisão onde alunos e professor refletem sobre a aprendizagem, eficácia das suas atividades e como superar as dificuldades encontradas durante a aplicação do projeto.

No pensamento de Gemignani (2012, p. 10).

Na visão de que alunos e professores se encontram em constante processo de interação, vale ressaltar que repensar ou modificar o papel de um, implica em rever o papel do outro. Assim, o papel do aluno também passará por um processo de transformação, ele deixa de ser subestimado para se tornar um aluno ativo e participativo no processo de construção de conhecimento.

Entende-se deste modo que o aluno torna-se mais ativo, pois acontece a ação de transformação cuja construção de conhecimento faz com que o mesmo seja valorizado e deste modo mais participativo.

3.2 Administração da produção

Como função administrativa a Administração da produção é o agente que desempenha as técnicas de gestão da produção de bens e serviços. A principal finalidade é o melhoramento de produtos e serviços a partir de insumos. (BASTOS, 2016).

Toda a organização produz algum tipo de produto ou serviço e a responsável por estes processos é a produção. Aplicar os recursos destinados à produção é a atividade da administração da produção e a maneira pela qual a mesma realiza. (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009).

Os autores Laugeni, Martins (2015, p. 6) afirmam que:

[...] todas as atividades desenvolvidas por uma empresa para atender aos seus objetivos de curto, médio e longo prazos se inter-relacionam, muitas vezes de forma extremamente complexa. Tais atividades, na tentativa de transformar insumos, como matérias-primas, em produtos acabados e/ou serviços, sempre consomem recursos, mas nem sempre agregam valor ao produto final. A gestão eficaz dessas atividades, constitui o objetivo da Administração da Produção/Operações, a qual, dentro deste conceito, está em todas as áreas de atuação dos diretores, gerentes, supervisores e/ou qualquer colaborador da empresa.

- A administração da produção apresenta alguns temas relacionados sendo estes:
- Papel estratégico e objetos da produção;
- Projeto e processos, produto, serviços, rede de suprimento e organização do trabalho;
- Previsão;
- Arranjo físico e fluxo;
- Estratégia da produção;
- Tecnologia de processos;
- Planejamento e Controle;
- Melhoramentos da produção;
- Prevenção e recuperação de falhas; (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009).

Trazendo as palavras de Penof; Melo; Ludovico (2013, p. 14):

As empresas precisam permanecer em constante mudança, buscando produzir de forma cada vez mais eficiente. A priori, a produção é responsável por disponibilizar ao mercado os produtos que a organização oferece, sejam eles bens ou serviços; na verdade, a criação e disponibilização de bens e serviços é a principal razão da existência de qualquer organização.

Administração da produção é uma disciplina presente no curso superior de administração que apresenta em sua ementa curricular assuntos de acordo com a proposta, como projetar, planejar e controlar sistemas de produção de forma integrada, identificando o melhor alinhamento da filosofia a ser aplicada para a gestão adequada dos recursos disponíveis na fabricação de bens e/ou na prestação de serviços, envolvendo mensuração e monitoramento da capacidade produtiva, técnicas de planejamento, controle e programação da produção, e indicadores de desempenho.

Mediante os assuntos ministrados no semestre correspondente a disciplina, o professor aplicou a metodologia ativa de aprendizagem baseada em projeto (ABP), cujos resultados e análises estão demonstrados nesta pesquisa.

4 | RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 Projeto de Aplicação da Metodologia

Tendo como objetivo atender a ementa da disciplina de administração da produção da turma do 5º período do curso de administração, e aplicar a metodologia ativa de aprendizagem baseada em projeto (ABP), bem como proporcionar aos alunos, o professor e a faculdade um ambiente de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, foi planejado um projeto em parceria com a turma para estabelecer uma forte relação da aprendizagem teórica com a prática empresarial. A abrangência do tema foi definida com a turma de acordo com a proposta da ementa da disciplina, com o título: Projeto de uma linha de produção artesanal, compreendendo todas as fases e atividades de projeto, planejamento, programação e controle da produção, bem como a utilização de ferramentas, técnicas e filosofias de organização que permitem o cumprimento das metas e tornam o processo produtivo mais eficaz.

O objetivo do projeto foi especificado como sendo: Planejar, desenvolver, documentar, implementar, executar, e controlar as atividades necessárias para a fabricação de um produto artesanal, por intermédio de um projeto. Tendo como justificativa, possibilitar ao ambiente um aprendizado inovador, envolvendo a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e atitudes, com o foco final de formar competências, numa proposta desafiante e motivadora para a faculdade, ao professor enquanto mediador e os alunos que foram os atores principais desta construção. “Quando ambos, hábitos e conhecimentos, combinados com a motivação, são satisfatórios, o sujeito percebe que foi ele quem causou a mudança desejada” (GUIMARÃES, 2003, p. 38).

O ambiente de fabricação dos produtos em atendimento a demanda do projeto foi executado em uma sala de aula exclusiva para este fim, sendo toda projetada, decorada e organizada pelos próprios alunos conforme a figura 1.



Figura 1 – Laboratório Administração da Produção

Fonte: Autores (2016)

O produto artesanal era composto de dois conjuntos miniatura de mesa de jantar com quatro cadeiras, conforme a figura 2 em madeira (prendedores de roupa) pintada na cor de cada equipe.



Figura 1 – Laboratório Administração da Produção

Fonte: Autores (2016).

A turma composta por trinta e um alunos foi dividida em cinco equipes que se tornaram pequenas empresas concorrentes no projeto da produção artesanal dos produtos a serem documentados, elaborados e apresentados.



Figura 3 – Produção artesanal da equipe Amarelo

Fonte: Autores (2016)

O projeto foi dividido em etapas, sendo:

Etapa 1 – Planejamento do projeto e definição da temática

Etapa 2 – Apresentação do projeto aos alunos e obtenção dos recursos necessários

Etapa 3 – A transmissão de conhecimentos básicos sobre a temática em aulas teóricas expositivas aos alunos

Etapa 4 – A construção por parte dos alunos do cronograma de projeto, dos recursos necessários, das funções e da divisão das atividades

Etapa 5 – Pesquisas teóricas sobre a temática e desenvolvimento do produto piloto da produção

Etapa 6 a 9 – Pesquisas e elaboração escrita do projeto, aplicação de técnicas e produção dos produtos em atendimento a demanda do projeto em laboratório prático.

Etapa 10 – Entrega e socialização do projeto.

O projeto teve duração de aproximadamente 2 meses, sendo cada encontro dividido em aulas com pesquisas teóricas na biblioteca com duração de 2 horas e atividade prática de construção dos produtos em atendimento a demanda com duração de 1 hora. Os dois últimos encontros foram destinados a socialização do projeto.

A avaliação deste projeto se deu por intermédio dos critérios:

- Habilidade em planejamento e gerenciamento das equipes
- Verificar na aplicação de cada escopo de projeto dos alunos se está coerente com o que foi realizado
- Evolução e controle do desdobramento do projeto
- Participação e colaboração da equipe
- Forma e meio de apresentação dos resultados alcançados pelas equipes

4.2 Resultados

Por intermédio da aplicação deste método de aprendizagem ativa baseada em

projeto, foi possível verificar a grande diferença de aulas teóricas tradicionais onde o professor expõe material e transmite apenas conhecimentos, ao invés de aulas dinâmicas, onde os alunos perceberam a aplicabilidade das teorias e técnicas com as atividades práticas empresariais, além de ter proporcionado um ambiente de interdisciplinaridade, envolvendo outros conhecimentos de outras disciplinas, cultivado pela motivação e descontração pelos resultados e competências alcançadas.

Desta forma, os alunos foram integrados na construção de um diagnóstico e de um planejamento de ações voltadas à melhoria da gestão dos processos das organizações, por intermédio de atividades de pesquisas teóricas e práticas em um ambiente de produção artesanal de produtos, desenvolvendo habilidades e envolvendo também os aspectos das atitudes e competências frente ao campo profissional. Contribuiu também em sua correlação com outras áreas do conhecimento, estabelecendo a interdisciplinaridade como forma de agregar competências em sua formação.

Este projeto proporcionou a Instituição de ensino Fatenp/Unigranrio um modelo teórico/prático de aplicabilidade de aprendizagem baseada em projeto, passível de ser aplicável em outras disciplinas e motivador para professores, funcionários e a direção acadêmica.

Para verificação e comprovação dos resultados também foram realizadas algumas gravações com gestores das equipes, sendo descritas neste trabalho a fala do aluno Willian da equipe marrom e da aluna Iara da equipe verde, que seguem:

FALA DO WILLIAN (aluno da 5^a. fase de ADM): A dinâmica apresentada pelo prof. Evandro serviu muito para mim e meus colegas de grupo como uma experiência mais prática do que teórica. Aplicamos tudo o que vimos em aulas anteriores, e também algo mais que vimos deste o início do curso de administração. Foi muito gratificante ter essa Experiência.

FALA DA IARA (aluna 5^a. fase de ADM): A proposta era a criação de um projeto em equipe composta por 5 alunos com funções de administrar e produzir, e no decorrer do trabalho houve a descoberta de habilidades no grupo que complementaram-se entre si. Além destes fatores, houve a prática que trouxe muitos valores para todos os membros do grupo que participaram, porque conseguimos aplicar os conteúdos, absorvendo mais com a prática, porque quando há somente a visão teórica o aluno absorve somente naquele momento para um estudo para prova, e com a aplicabilidade da prática o conhecimento é mais abrangente onde podemos implantar nas atividades profissionais, em um projeto pessoal isso foi bem interessante a proposta do professor Evandro.



Figura 4 – Aplicação do projeto

Fonte: Autores (2016)

A figura 4 apresenta alguns ambientes desta aplicação na qual foi possível atender toda a ementa da disciplina e também a interdisciplinaridade com outros conhecimentos do curso de Administração, como gestão de recursos de materiais, gestão de recursos humanos e gestão de recursos financeiros, sendo assim com um valor inquestionável nos seus processos formativos.

Os alunos abraçaram esta prática de forma contagiante e descontraída, se superaram na busca de alcançar os objetivos propostos, com muito profissionalismo e dedicação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta aplicação de metodologia ativa de aprendizagem baseada em projeto, não se tratou apenas de fazer objetos, independente de critérios, escolhas, planos, objetivos de aprendizagem, orientação e acompanhamento criterioso, foi necessário planejar o que se iria fazer, fazer efetivamente o que se planejou e verificar o que se fez. O que se buscou foi também a prática de atitudes conscientes diante da realidade que se queria modificar e dos conhecimentos e habilidades que se queriam adquirir.

Os objetivos propostos neste trabalho foram plenamente alcançados, e identificou-se o alcance de outros tópicos importantes como a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de lideranças e a possibilidade concreta de aplicação desta prática em outros conhecimentos do curso de Administração.

A realização de um projeto que transformou ideias em resultados, com uma aprendizagem significativa e contextualizada, na construção de conhecimentos pelos

alunos, com trabalho cooperativo e na busca incessante de soluções de problemas, foram alguns dos principais benefícios alcançados e comprovados na metodologia aplicada.

Consideramos que nesta aplicação, é necessário um mínimo de transmissão de conhecimentos iniciais, como base conceitual para que o aluno possa criar, pensar, fazer e aprender, e nesta etapa inicial, o método tradicional de aulas expositivas se faz necessário como meio para o alcance do uso da metodologia ativa baseada em projeto, porém foram atribuídas aos alunos participantes, atividades de pesquisa teórica, para que a “zona de conforto” já fosse algo a ser trabalhado inicialmente, de maneira a estabelecer um ambiente propício de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e atitudes.

É muito importante que o professor seja um mediador, interfira o mínimo possível, para que os alunos possam realmente desenvolver o projeto e serem os atores principais desta construção de conhecimentos.

Cabe para análises futuras se esta metodologia por meio de projeto poderá com êxito ser aplicada em outras áreas de conhecimento, justificando assim novas pesquisas teóricas e práticas na comunidade acadêmica.

As contribuições da metodologia ativa baseada em projeto nos permitem identificar e prever que, em vez de alunos saindo para o mercado de trabalho com a ilusão de terem aprendido algo só porque foram expostos a conteúdos em aulas expositivas, teremos alunos que experimentaram situações de aprendizagem profundamente significativas em suas vidas.

Se os alunos sentirem falta de algum conhecimento, saberão onde encontrá-lo e o que fazer para aprendê-lo. Desta forma podemos criar uma geração de profissionais com verdadeiro estímulo na busca do conhecimento, com a noção clara de que a função de aprender não termina quando saem da faculdade e que estarão sempre prontos para enfrentar novos desafios, problemas e conduzir projetos inovadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educ. Tem. Dig.** Campinas, v.12, n.esp., p.31-48, mar. 2011. Disponível em: < file:///C:/Users/Biblioteca/Downloads/1202-1257-1-PB.pdf >. Acesso em: 25 jun. 2016.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dacio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BASTOS, Marcelo. **Administração da produção e operações**. 2013. Disponível em: <http://www.portal-administracao.com/2013/11/administracao-da-producao-conceitos.html> . Acesso em: 01. jul. 2016.

BZUNECK, José Aloyseo, BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2009.

CALDWELL, B. J.; SPINKS, J. M. **Beyond the self-managing school**. London: Falmer Press, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2013. [Online]

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira das Educação**. Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. 2003.188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HONÓRIO, Erotilde. Metodologias ativas para uma nova gestão do ensino-aprendizagem. **UNifornotícias**. Fortaleza. n.232, 2013. Disponível em: <http://unifornoticias.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=624&Itemid=31>. Acesso em: 01 jul. 2016.

LAUGENI, Fernando P.; MARTINS, Petrônio Garcia. **Administração da produção**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MILLER, R.; SHAPIRO, H.; HILDING-HAMANN, K. E. **School's over**: learning spaces in Europe In 2020: an imagining exercise on the future of learning. [S.l.]: European Commission Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies, 2008. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2601&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de, MORALES, Ofélia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG; PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>> Acesso em: 06 jun. 2016.

MULTIFOCUS. Inteligência de Mercado. **Pesquisa Qualitativa e Quantitativa**. São Paulo: Disponível em: <<http://www.multifocus.com.br/quantitativaqualitativa.php>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

PENOF, David Garcia; MELO, Edson Correia; LUDOVICO, Nelson. **Gestão de produção e logística**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SLACK, Nigel; CHAMBERS, Stuart; JOHNSTON, Robert. **Administração da produção**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO MERCADO DE CAFÉS ESPECIAIS: UM ESTUDO MULTICASOS

Elisa Reis Guimarães

Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade Federal de Lavras (PPGA-UFLA)

Lavras – MG

Ricardo Braga Veroneze

Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade Federal de Lavras (PPGA-UFLA)

Lavras – MG

Maísa Mancini Matioli de Sousa

Programa de Pós-Graduação em Ciência dos
Alimentos da Universidade Federal de Lavras
(PPGCA-UFLA)

Lavras – MG

Antônio Carlos dos Santos

Departamento de Gestão Agroindustrial da
Universidade Federal de Lavras (DGA-UFLA)

Lavras – MG

RESUMO: Objetivou-se compreender as ações formais e informais de “educação do consumidor” de cafés especiais, desenvolvidas por cafeterias brasileiras, baseadas no conceito de aprendizagem transformadora. Em pesquisa qualitativa e exploratória, conduziram-se estudos de caso múltiplos com seis cafeterias, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas em profundidade com os proprietários e/ou instrutores dos cursos ofertados por elas. Observaram-se diferentes posturas em

relação à educação dos consumidores e uma maior preocupação com a transmissão de conceitos técnicos ligados à produção, torra e extração do produto, que ao questionamento da organização da cadeia produtiva e do relacionamento entre seus atores ou ao estímulo à corresponsabilidade dos consumidores na promoção da sustentabilidade da atividade. É necessário um maior enfoque cultural e relacional, até então restrito por limitações de tempo ou receio de que a discussão não seja bem recebida.

PALAVRAS-CHAVE: cafeterias; educação do consumidor; *foodies*.

ABSTRACT: Based on the concept of transformative learning, the aim was to understand the formal and informal actions developed by Brazilian coffee shops and directed to this consumer’s education. In a qualitative and exploratory research, multiple case studies were conducted with six Brazilian coffee shops, through semi-structured in depth interviews with the owners and/or instructors of the courses/workshops offered by them. We observed different attitudes toward consumer education and a greater concern with the transmission of technical concepts related to the production, roasting and extraction of the product, then to the questioning of the organization of the production chain and the relationship between its actors

or the encouragement of consumers co-responsibility in promoting the sustainability of the activity. During the courses/workshops, greater cultural and relational focus is needed, hitherto restricted by time constraints or fears that the discussion will not be well received.

KEYWORDS: coffee shops; consumer education; *foodies*.

1 | INTRODUÇÃO

Dede o fim do século XIX, o mercado global de café passa por intensas transformações, relacionadas tanto às tecnologias utilizadas, quanto às filosofias de produção e consumo, qualidade do produto e perfil do consumidor (GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES; CASTRO JÚNIOR; ANDRADE, 2016; PENDERGRAST, 2010). De forma a explicar tais mudanças em todos os elos desse sistema agroindustrial, criou-se o conceito de “ondas” do café. Quanto ao consumo, pode-se dizer que passou de uma postura utilitária e despreocupada com a qualidade do produto, atribuída à Primeira Onda, para uma abordagem um pouco mais exigente e, mesmo que ainda inicialmente, preocupada com aspectos relacionados à sustentabilidade do produto, na Segunda Onda (GUIMARÃES; CASTRO JÚNIOR; ANDRADE, 2016).

É na Terceira Onda, contudo, que é observada a maior revolução no consumo, que se torna intensamente hedônico, com ampla valorização de aspectos artesanais no preparo da bebida e exigência pela máxima qualidade do produto. Ademais, nota-se acentuada preocupação com a justiça social e sustentabilidade de todo o sistema, bem como grande engajamento e busca por conhecimento aprofundado acerca do produto e das relações sociais em seu entorno (GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES; CASTRO JÚNIOR; ANDRADE, 2016). Tal conhecimento é essencial tanto para indivíduos que desejam iniciar seu próprio negócio no mercado de cafés especiais, quanto para aqueles engajados em sua transformação. Contudo, para real e consolidada modificação da estrutura e das relações inerentes a esse mercado, é necessária uma aprendizagem verdadeiramente transformadora, aqui compreendida como aquela que alcança os mais profundos níveis de conhecimento e significado, influenciando os níveis mais imediatos e concretos de conhecimento, percepção e ação (STERLING, 2011).

Neste sentido, as cafeterias se mostram locais propícios para estímulo da aprendizagem transformadora, uma vez que contam com profissionais experientes e conhecedores da realidade deste mercado. Ademais, elas parecem ser a principal fonte de disseminação de conhecimentos acerca dos cafés especiais, por meio da oferta de cursos e *workshops* ou pela educação informal do consumidor que visita o estabelecimento.

Tal abordagem, contudo, permanece inexplorada na literatura científica. Objetiva-se, portanto, compreender as ações de “educação do consumidor” de cafés especiais, desenvolvidas por cafeterias brasileiras, com base no conceito de aprendizagem

transformadora (FREIRE, 1987, 2002). Em outras palavras, pretende-se identificar se tais ações se concentram apenas na transmissão de conceitos técnicos ligados à produção, torra e extração do produto, ou se visam ao questionamento da organização desta cadeia produtiva e do relacionamento entre seus atores (GUIMARÃES, 2016), bem como ao estímulo da corresponsabilidade dos consumidores na promoção da sustentabilidade da atividade.

Nas próximas seções, serão apresentados o conceito de *foodies*, essencial para compreensão do consumidor de cafés especiais, e de aprendizagem transformadora, aqui aplicado às ações de “educação do consumidor”. Em seguida, apresentam-se a metodologia do estudo, seus resultados e discussão, além das considerações finais acerca dessa pesquisa.

2 | OS *FOODIES* E OS CONSUMIDORES DE CAFÉS ESPECIAIS

O campo acadêmico denominado estudos alimentares adota uma postura multidisciplinar com elementos de variadas áreas do conhecimento, a exemplo da antropologia, sociologia e gastronomia. Nele, entende-se que as práticas de alimentação e preparo dos alimentos objetivam mais que a manutenção da vida e absorção de nutrientes, constituindo-se numa expressão individual ou coletiva de diversas ações sociais e culturais, valores e atitudes (BRIEN, 2008). Neste sentido, Johnston e Baumann (2015) abordam o conceito de “*foodies*”: indivíduos que percebem os alimentos não apenas como fonte de sustento ou sobrevivência, mas como parte essencial de sua identidade e estilo de vida. Eles podem apresentar diferentes níveis de envolvimento, desde a adoção de postura casual em relação às suas preferências até a busca obsessiva pela experiência perfeita no consumo de alimentos. Estes autores sumarizam as tendências do mercado culinário em três categorias: 1) entusiasmo por alimentos considerados locais, orgânicos e sustentáveis, refletindo interesse em um consumo considerado ético; 2) a popularidade de culinárias consideradas étnicas e exóticas, relacionada ao desenvolvimento de um “paladar globalizado”; e 3) amplo consumo de ingredientes considerados especiais e *premium*, frequentemente como forma de satisfazer as duas tendências anteriores.

Pode-se dizer que os consumidores de cafés especiais são uma categoria de “*foodies*”. A autenticidade deste produto é avaliada por tais indivíduos conforme sua especificidade geográfica, apoiada no conceito de *terroir*, pelo aspecto artesanal de seu preparo/extração e por sua tradição histórica (GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES; CASTRO JÚNIOR; ANDRADE, 2016). Ela é avaliada também por sua ligação com o “visionário” por trás do produto final, esteja ele nos estágios iniciais de produção dos ingredientes ou na última etapa de preparo anterior ao consumo. Neste caso, está ligada às “intenções honestas” destes indivíduos, cujo objetivo difere da maximização do lucro final. Assim, está relacionada à “ligação idiossincrática com um talento criativo

ou tradição familiar” (JOHNSTON; BAUMANN, 2015, p.123).

O consumo dos cafés especiais, associados à Terceira Onda do Café, se dá essencialmente em pequenas cafeterias especializadas ou no ambiente doméstico, observando-se crescente e significativa exigência dos consumidores em relação à qualidade, seu alto engajamento nas práticas de preparo e consumo da bebida, bem como sua busca por conhecimento e participação em cursos e comunidades ligados ao produto (QUINTÃO, 2015; GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES; CASTRO JÚNIOR; ANDRADE, 2016).

Tais ações formais de “educação do consumidor” são comumente observadas em cafeterias especializadas, que se tornaram centros de aprendizagem para futuros empreendedores neste mercado ou para consumidores curiosos e apaixonados pela bebida. Normalmente no formato de cursos ou *workshops* e sendo ministradas por profissionais reconhecidos e com domínio de conhecimento relacionado ao plantio, torra e extração dos cafés especiais, tais ações são necessárias pela complexidade dos conceitos associados ao produto, bem como pela novidade e dificuldade de acesso a informações a seu respeito.

Observa-se, também, no mercado de cafés especiais, maior exigência de sustentabilidade social, ambiental e econômica ao longo de todo o sistema, incluindo demanda por relações mais equilibradas e igualitárias entre seus atores (GUIMARÃES, 2016), o que pode ser um indício da percepção de sua corresponsabilidade pelo próprio bem-estar e dos demais participantes.

3 | APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA E A “EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR”

A aprendizagem resulta em uma mudança relativamente permanente no comportamento, sendo causada pela experiência, cuja vivência não precisa necessariamente ser direta, também ocorrendo por meio da observação de eventos que afetam outros indivíduos, o que significa que aprendemos até mesmo quando não experimentamos (SOLOMON, 2016).

Dentre as diferentes abordagens acerca da aprendizagem, destaca-se aquela denominada aprendizagem transformadora, inicialmente concebida para a educação de adultos. Envolvendo a aprendizagem em contextos formais e informais, ela está diretamente relacionada ao elo entre o individual e o social, dimensões que não podem ser pensadas à parte, já que os indivíduos são constituídos em sociedade (CRANTON, 2006).

A aprendizagem transformadora foca na mudança qualitativa e na construção de significados por parte do aluno em uma experiência de aprendizagem específica, na qual este questiona ou reformula suas suposições ou hábitos de pensamento (MEZIRROW, 1978). O objetivo se compõe não apenas na transformação pessoal, mas, em um último estágio, na transformação da sociedade para que as pessoas passem a

ser produtoras criativas de si mesmas e, especialmente, de suas relações políticas e econômicas (LANGE, 2004). Todo esse processo está pautado na reflexão crítica dos significados.

É possível tornar-se criticamente reflexivo em relação aos nossos pressupostos quando aprendemos a resolver problemas instrumentalmente ou quando estamos envolvidos na aprendizagem comunicativa. Podemos ser criticamente reflexivos em relação aos pressupostos ao ler um livro, nos envolver em uma tarefa orientada à resolução de um problema (reenquadramento objetivo), ouvir um ponto de vista diferente, ou também realizar uma avaliação auto reflexiva de nossas próprias ideias e crenças. A autorreflexão pode levar a transformações pessoais significativas (MEZIROW, 1997).

Sterling (2011) apresenta um modelo (Figura 1) relacionando os níveis de conhecimento da aprendizagem transformadora:



Figura 1 – Níveis de conhecimento e a aprendizagem transformadora.

Fonte: adaptado de Sterling (2011).

Segundo Sterling (2011), este modelo, cuja principal contribuição é o reconhecimento da possibilidade de aprendizado em diferentes níveis de conhecimento e de significado, é válido tanto para o conhecimento individual quanto para o coletivo ou cultural. A aprendizagem transformadora é normalmente entendida como aquela que toca nossos níveis mais profundos de conhecimento e significado, influenciando assim nossos níveis mais imediatos e concretos de conhecimento, percepção e ação.

Dessa forma, a aprendizagem transformadora pode ocorrer em qualquer ambiente no qual ocorra a aprendizagem. Por exemplo, ao adquirir conhecimento técnico, o indivíduo pode aumentar sua autoconfiança e, a partir disso, mudar sua percepção sobre seu lugar no mundo, obtendo, assim, uma aprendizagem emancipatória. Em outros casos, esta não ocorre pelo foco exclusivo na aquisição de novos conhecimentos ou na elaboração de conhecimentos anteriores, processos de aprendizagem que não envolvem o questionamento de crenças ou pressupostos pré-existentes (CRANTON, 2006; CLOSS; ANTONELLO, 2010).

O processo de aprendizagem transformadora se dá em quatro fases. Ela se inicia com a ocorrência de um evento disruptivo na vida do indivíduo, que confronta sua visão do mundo; este, então, reflete criticamente sobre as crenças, pressupostos e valores que moldam sua perspectiva corrente; logo, desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador; e, por fim, o aprendiz integra a nova perspectiva em sua vida (HENDERSON, 2002; CLOSS; ANTONELLO, 2010).

Indo além, quando estudamos consumidores de nicho, tais como aqueles que consomem vinho, queijo, cafés, entre outros produtos diferenciados, muitos deles fazem uso corrente do produto e até são entusiastas dos mesmos, porém não conseguem absorver a “experiência” por trás do próprio consumo. Latour e Latour (2010) defendem que, quando os conhecimentos perceptual e conceitual estão alinhados, o aprendizado se torna mais efetivo. Os autores perceberam que uma dada categoria de consumidores, os “aficionados”, podem passar anos bebendo vinho sem aprenderem sobre as experiências vinculadas à bebida. Essa percepção só muda quando eles ativam e usam o conhecimento conceitual, que ajuda a fixar e reter suas experiências na memória. Sendo assim, além de conquistarem certa *expertise* sobre o produto, tais consumidores estariam aptos a transmitirem, de maneira mais profunda, o conhecimento adquirido.

Conforme destacado por Taylor (2007) ainda há muito o que aprender a respeito de como as pessoas revisam suas interpretações sobre o mundo que as cerca. É necessária significativa capacidade para atuar em contextos em constante transformação, como o das organizações contemporâneas, e, em especial, em setores que estão em constante crescimento, como o de cafés especiais. Outra importante questão se relaciona à responsabilidade dos alunos no desenvolvimento de aprendizagens transformadoras. O autor conclui que alguns estudantes se engajam abertamente neste processo, enquanto outros se recusam a participar.

Nesse contexto, a aprendizagem transformadora pode estimular aprendizes motivados a tomar ações sociais coletivas com o objetivo de modificar práticas sociais, instituições ou sistemas. Uma ação social deve consistir em um trabalho a partir de indivíduos que pensam tanto de maneira similar quanto coletivamente, isto caso queiram efetuar mudanças culturais e políticas em relacionamentos interpessoais, nas famílias, organizações, comunidades ou nações. Assim, a ação transformadora pode produzir mudanças nos indivíduos e na forma como eles aprendem (MEZIROW, 1981).

As ações formais e informais de “educação do consumidor” podem ser consideradas adequadas para a análise do mercado de cafés especiais, demonstrando grande potencial para o estímulo à sua transformação, especialmente no tocante à valorização do cafeicultor e busca por sustentabilidade e relações mais justas e igualitárias em todo o sistema. Por meio da aprendizagem transformadora, consumidores e profissionais ligados a este mercado podem ampliar sua consciência acerca das consequências de sua atividade sobre si mesmos, a sociedade e o meio ambiente (CLOSS; ANTONELLO,

2010), estimulando sua percepção e sentimento de corresponsabilidade.

4 | METODOLOGIA

De natureza qualitativa e exploratória (GIL, 2002), esse estudo busca compreender as ações de “educação do consumidor” de cafés especiais, desenvolvidas por cafeterias brasileiras, com base no conceito de aprendizagem transformadora (FREIRE, 1987, 2002). Em outras palavras, objetiva-se identificar se tais ações se concentram apenas na transmissão de conceitos técnicos ligados à produção, torra e extração do produto, ou se visam ao questionamento da organização desta cadeia produtiva e do relacionamento entre seus atores (GUIMARÃES, 2016), bem como ao estímulo da corresponsabilidade dos consumidores na promoção da sustentabilidade da atividade.

Conduziram-se estudos de caso múltiplos (YIN, 2001), baseados em seis cafeterias brasileiras, localizadas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, selecionadas por sua ampla oferta de cursos e *workshops* acerca dos cafés especiais e por seu reconhecimento e destaque no mercado nacional. Destas, cinco estão presentes no Guia de Cafeterias do Brasil de 2017 (CAFÉ EDITORA, 2017), seja na categoria “melhores cafeterias” ou “revelação”. De forma a manter suas identidades em sigilo, elas serão identificadas como Cafeteria A, Cafeteria B, e assim por diante. Realizaram-se, entre os meses de junho e julho de 2017, entrevistas semiestruturadas em profundidade com os proprietários e/ou instrutores dos cursos ofertados por essas empresas. As informações foram posteriormente interpretadas por meio da técnica de análise de conteúdo qualitativa (BARDIN, 2011).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entrevistaram-se os proprietários (as) ou tutores (as) de seis cafeterias especializadas, localizadas em cinco estados brasileiros, conforme apresentado na Tabela 1. Observa-se que, por diversas vezes, os proprietários atuam também como tutores dos cursos, fato possivelmente explicado pelo pequeno porte dessas empresas e pela escassez de mão-de-obra qualificada nesse mercado.

Identificação	Estado Federativo	Entrevistado
Cafeteria A	Minas Gerais	Tutor (a)
Cafeteria B	Minas Gerais	Tutor (a)
Cafeteria C	Espírito Santo	Proprietário (a)
Cafeteria D	Rio de Janeiro	Proprietário (a) / Tutor (a)
Cafeteria E	São Paulo	Proprietário (a) / Tutor (a)

Cafeteria F	Paraná	Proprietário (a) / Tutor (a)
-------------	--------	------------------------------

Tabela 1 – Caracterização das cafeterias estudadas

Fonte: dados da pesquisa.

Destaca-se, contudo, que apenas os proprietários (tutores) de duas cafeterias (B e F) contavam com experiência docente prévia ao início do ensino em cursos/workshops, mas, apenas na Cafeteria B ela estava ligada à realização de mestrado ou doutorado. A formação de tais profissionais está mais ligada à qualificação como baristas ou mestres de torra, bem como à obtenção de certificação como *Q- Grader* (profissional de degustação e classificação de café). Assim, predomina a formação técnica no mercado de cafés especiais como critério para contratação/seleção de tutores. Em consonância, algumas das cafeterias estudadas (A e C), também convidam profissionais da área para conduzir as ações de educação formal do consumidor nesses estabelecimentos.

Os cursos ofertados (Tabela 2) incluem desde conteúdo básico, voltado a consumidores curiosos (Cafeterias A, B, C, D e E), a conteúdo especializado, destinado a profissionais em busca de qualificação nesse mercado (Cafeterias A, B, C, D e F). Apenas as Cafeterias E e F atendem a apenas um desses públicos (consumidores curiosos e profissionais, respectivamente). Dentre os cursos ofertados, destacam-se o de café filtrado e de métodos diferenciados de preparo, que por vezes apresentam as mesmas ferramentas de extração da bebida, sendo destinados especialmente a consumidores em busca de conhecimento aplicável ao preparo de café em suas residências, consoante com o descrito por Guimarães, Castro Júnior e Andrade (2016). O número de alunos que já passaram pelos cursos/workshops dessas cafeterias variou entre 50 (Cafeteria E), 80 (Cafeterias A e D) e 300 indivíduos (Cafeteria C). As demais empresas estudadas (B e F) não possuem uma estimativa.

Identificação	Cursos Ofertados	Preço (R\$)	Tempo de Oferta	Frequência de oferta
Cafeteria A	Métodos de preparo	10 a 30	Menos de 1 ano	Período de férias
	Como preparar café em casa			
	Drinks com café			
	Espresso e cappuccino			
Cafeteria B	Métodos de preparo	150 a 300	Menos de 1 ano	Sob demanda
	Cafés especiais			
Cafeteria C	Torra	130 a 200	3 a 4 anos	Sob demanda
	Café filtrado			
	Análise sensorial			
	Visita à fazenda			
	Cursos esporádicos ¹			

Cafeteria D	Café filtrado			
	Degustação	90 a 500	1 ano	Mensalmente ²
	Noção de campo			
	Classificação física			
Cafeteria E	Café filtrado	35 a 70	1 ano e meio	Sob demanda
	Degustação/sensorial			
Cafeteria F	Barista básico	450	6 anos	Mensalmente

Tabela 2 – Informações sobre os cursos/workshops ofertados

¹ Visita esporádica de profissionais à cafeteria para divulgar seus trabalhos (torra, processamento, etc.).

² Também considerando a disponibilidade da proprietária/tutora e a demanda.

Fonte: dados da pesquisa.

O investimento para participação nestes cursos/workshops varia amplamente, especialmente quanto ao seu propósito (educação/qualificação de consumidores curiosos ou profissionais), variando entre R\$10,00 e R\$500. Os entrevistados ofereceram diferentes justificativas para realização dos cursos/workshops, com destaque para o estímulo ao consumo de cafés especiais por meio da educação do consumidor associada a suas características essenciais e suas diferenças em relação ao café commodity, abordado em maior ou menor intensidade por todas as cafeterias estudadas. Outras razões incluem a valorização do produtor com pagamentos de preço superior pelo café consumido, além do reconhecimento do trabalho do cafeicultor, por meio da conscientização do consumidor acerca da dificuldade de produção destes cafés (Cafeteria D). Este trabalho de conscientização pode ser compreendido como uma ação social que visa mudanças culturais na cadeia do café, conforme conceituadas por Mezirow (1981). Tais objetivos são ilustrados na fala do (a) entrevistado (a) da Cafeteria D:

O objetivo é ajudar realmente nessa divulgação, conscientização sobre o que é o café especial, porque antes de cafeteria, a gente é produtor, a história da [nome da cafeteria] começa com produção. E eu acho que até para valorizar todo o trabalho do produtor, é necessário levar para a consciência do consumidor o trabalho que é para produzir café especial, que as pessoas tenham uma noção de como é difícil e sintam que é justo pagar um valor mais alto por esse café. (Entrevistado (a) da Cafeteria D).

Além das razões supracitadas, outros pontos foram abordados: a necessidade de qualificação de mão-de-obra para esse mercado (Cafeterias C e F) e questões financeiras, relacionadas ao complemento das baixas margens de lucro dos produtos vendidos (Cafeteria F). Destaca-se que o desconhecimento acerca dos cafés especiais faz com que a sobrevivência de várias dessas cafeterias dependa da educação do consumidor e conseqüente ampliação de seu público-alvo.

Em todas as cafeterias estudadas, as metodologias utilizadas consistem em combinações entre procedimentos próprios e os métodos/orientações da Associação de Cafés Especiais (*Specialty Coffee Association – SCA*) – conforme demonstrado no trecho a seguir:

Olha, em todos os cursos eu me baseio no protocolo [da SCA], até para manter uma coerência com o meu certificado. Então, como eu me especializei para provas através da classificação da SCA, eu assim mantive. Mas eu vou fazendo de uma forma que eu veja que o pessoal vai apreender o conteúdo, você tem que sentir a turma, sentir o nível de dificuldade e de aprendizado de cada um e tentar conciliar. Mas a gente tenta fazer o mais prático possível, a gente sempre passa uma teoria, há sempre um material didático para eles levarem para casa e poderem revisar, para deixar eles tranquilos para aproveitar o momento do curso para a prática. [...] Então a gente usa tanto meu conhecimento da parte do protocolo quanto o que vem de conhecimento da fazenda, eu agrego um pouco dos dois aí (Entrevistado (a) da Cafeteria D).

Ademais, de acordo com os entrevistados, frequentemente é necessária a adaptação do curso e de sua abordagem teórico/prática ao nível de dificuldade/aprendizagem de cada indivíduo ou turma. Ressalta-se, portanto, a importância do respeito à aprendizagem no nível individual pois, conforme descrito por Taylor (2007), apenas alguns estudantes se engajam abertamente nesse processo de adaptação.

Nas Cafeterias B e E, são abordados essencialmente os aspectos técnicos ligados à qualidade da bebida, aliados às questões relacionadas à sustentabilidade, mas estas se concentram em seu pilar ambiental (cafés orgânicos ou certificados, aproveitamento e descarte correto de resíduos, uso adequado da água), apresentando-se e se discutindo com menor frequência os temas ligados a seus aspectos sociais e econômicos. Tal fato pode ser observado por meio das falas do (a) entrevistado (a) da Cafeteria B:

Então a gente também tem que se adequar ao público. Na abordagem, o que eu tento falar é o básico sobre a temperatura, o porquê de às vezes demorar quatro a cinco minutos para o café chegar, que é a infusão do café, quais são os resultados daquele método que ele [cliente] está tomando. Mas antes de tudo isso eu questiono: 'você já conhece'? [...] Dos cafés eu falo sempre a origem, principalmente, o processamento e algumas notas, para tentar instigar a pessoa a encontrar também. (Entrevistado (a) da Cafeteria B)

A ausência de maior discussão acerca dos aspectos sociais e econômicos da sustentabilidade na cadeia é justificada da seguinte forma pelo entrevistado da Cafeteria E:

Isso depende da turma, é um pouco complicado. Eu não fico discutindo muito isso para não ser aquele eco chato, sabe? Então eu faço meu trabalho, mostro como é feito, como dever ser feito, e deixo que eles raciocinem se estão fazendo certo ou se não estão fazendo. Mas não fico 'martelando' muito na cabeça para não criar empecilho nesse ponto de falar "pô, que cara chato! A gente quer saber de café e não de sustentabilidade". Sabe? Embora seja muito ligado, eles não entendem

Por outro lado, nas Cafeterias C e D, temas relacionados à sustentabilidade em seus três pilares (ambiental, econômico e social) sempre são abordados, com enfoque especial nos aspectos social e econômico (valorização do trabalho do cafeicultor e exposição de sua vulnerabilidade), conforme ilustrado na fala do (a) entrevistado (a) da Cafeteria C:

Até hoje a gente foi para três propriedades diferentes... Eu estou falando para os produtores: 'cara, eu quero que você mostre o seu dia a dia, como você colhe, qual é o processamento depois, a secagem' e tudo o mais. Porque tem muito cliente que ama café, adora café, mas nunca viu um pé de café. E aí te pergunta 'nossa! Mas esse café custa R\$200 o quilo?'. Então isso é para mostrar o trabalho de sol a sol que o produtor faz, essa é a ideia desse projeto de levar clientes para a fazenda. E a gente também tem algumas manhãs em que a gente traz o produtor ou o torrefador para mostrar um pouco do trabalho deles. (Entrevistado (a) da Cafeteria C)

Tal postura pode estar diretamente relacionada, dentre outros fatores, à oferta de cursos ligados à área de produção (“Visita à Fazenda” e “Noção de Campo”, respectivamente), sendo que a Cafeteria D tem interesse direto nessas questões, uma vez que a abertura do negócio foi resultado de integração a jusante por parte de sua propriedade produtora. Nesses cursos pode-se dizer que o aprendizado transcende as barreiras das ações superficiais (vide Figura 1). Ao tentar transmitir um conhecimento técnico (CRANTON, 2006) ligado ao tema da sustentabilidade nos dias de “visita à fazenda” e “noção de campo”, pode ocorrer uma aprendizagem que toca os níveis mais profundos de conhecimento e significado (STERLING, 2011) especialmente por demonstrar a realidade pela ótica dos produtores.

O estímulo à percepção de corresponsabilidade, por parte do consumidor/aluno, em relação à sustentabilidade social, ambiental e econômica de toda a cadeia e à qualidade de vida de seus participantes é abordado frequentemente apenas nos cursos das Cafeterias C e D, fato também parcialmente explicado pelo foco diferenciado de parte dos cursos ofertados. Nesse sentido, o (a) entrevistado (a) da Cafeteria C afirma explicar a todos os participantes de um dos cursos: “*se você paga 10 a 15 reais por um pacote de 250g na cafeteria, alguma coisa tá errada, alguém tá sendo enganado na cadeia, ou produtor, ou torrador...*”. Aqui, observa-se um princípio de aprendizagem transformadora, na qual o indivíduo confronta a sua atual visão do mundo (HENDERSON, 2002). Tais indagações a respeito da situação econômica dos atores desta cadeia reforçam a relevância da figura dos educadores como facilitadores (MEZIRROW, 1997), estimulando a ruptura de barreiras de conhecimento e emocionais (CLOSS; ANTONELLO, 2010). Entretanto, vale lembrar que a aprendizagem transformadora passa por quatro fases, não se limitando ao “despertar” por parte dos alunos.

Ademais, o (a) entrevistado (a) da Cafeteria C mostra como a própria empresa

faz sua parte para garantir maior justiça nas relações comerciais:

Eu não vou citar nomes, mas a gente já teve aqui alguns cafés que chegaram para a gente e depois a gente descobriu que o cara estava enganando o produtor, comprando sacas com preços bem inferiores, que a gente acabou cortando o fornecedor da cafeteria justamente por isso, por estar enganando o produtor, pagando pouco e fazendo *trading* com café assim. (Entrevistado (a) da Cafeteria C)

Já na Cafeteria D, o (a) entrevistado (a) relata abordar frequentemente a questão do escalonamento de valores na cadeia do café, especialmente o percentual que é efetivamente pago ao cafeicultor. Contudo, todos (as) entrevistados (as) ainda observam interesse restrito dos consumidores acerca de tais questões, especialmente por seu reduzido conhecimento acerca do produto e deste mercado. Desta forma, alguns ressaltam que o interesse do consumidor/aluno se acentua à medida que aumenta seu conhecimento acerca dos cafés especiais. Apesar disso, os (as) entrevistados (as) das Cafeterias A, B, C, D e F destacam a receptividade dos alunos/consumidores a questões relacionadas à sustentabilidade, por se tratar de um público “jovem e de cabeça aberta”. Tal fato é ilustrado pela fala do (a) entrevistado (a) da Cafeteria C:

Antigamente tinha mais [resistência]. [...] Eu acho que o ponto em que a gente está facilita essa aceitação de novas propostas e novas ideias. [...] Os jovens e até as pessoas de 40, 50 anos, estão com a cabeça mais aberta para um produto novo. É um ponto que eu sempre falo, [...] a gente não vai mudar o hábito de consumo de pessoas mais velhas, meu pai não vai começar a tomar café especial, ele quer o café preto, quer o café amargo, quer o cappuccino em pó, então a revolução é pelo pessoal novo, que está começando a tomar café, está começando a tomar uma cerveja diferente, que está prestando atenção ao que está comendo. (Entrevistado (a) da Cafeteria C)

Isto reflete a mudança qualitativa e na construção de significados que deve existir por parte do aluno. Conforme mencionado por Mezirow (1978) a partir de uma experiência de aprendizagem específica, pode-se questionar ou reformular suposições ou hábitos de pensamento, que será mudado pela geração mais nova. Vale lembrar que o objetivo da aprendizagem se compõe não apenas na transformação pessoal, mas sim em mudanças efetivas na sociedade (LANGE, 2004).

Apenas na Cafeteria E, o (a) entrevistado (a) declarou que a receptividade depende muito da turma e que não discute tanto tais assuntos para não ser “eco chato”. Assim, diz abordar o modo correto de se realizar as atividades, deixando que os consumidores “raciocinem se estão fazendo certo”, não os pressionando. Todo esse processo está alinhado à proposta de Closs e Antonello (2010), acerca da importância dos ambientes educacionais formais no desencadeamento de aprendizagem transformadoras, conforme citado anteriormente.

Ademais, nota-se postura mais passiva por parte de algumas cafeterias (E e F), que frequentemente aguardam a demonstração de interesse por parte do consumidor para, só então, abordar tais questões. Assim, nota-se que tais empresas valorizam e

atuam mais com aspectos da sustentabilidade do que conseguem comunicar a seus clientes: visitam as propriedades produtoras, conhecem os cafeicultores e estabelecem relações justas de comercialização (Cafeterias E e F), trabalham conjuntamente para resolução de problemas e alcance de melhor qualidade (Cafeteria E), encerram contratos com torrefadoras que não paguem um preço justo ao cafeicultor e divulguem informações da origem (Cafeteria C), dentre outras ações. Isto é percebido na fala do (a) entrevistado (a) da Cafeteria E:

Em todas as fazendas ou propriedades que eu visito para comprar café eu levo um drone, e aí eu faço o sobrevoo da propriedade com o drone e mostro para ele [cafeicultor] onde tem falha, onde tem algum problema, então eu ajudo esse produtor para que ele tenha mais qualidade no café dele. (Entrevistado (a) da Cafeteria E)

Assim como as estratégias de educação formal, as abordagens para educação informal concentram-se majoritariamente em questões técnicas acerca da qualidade do produto e de seus métodos de extração, sendo frequentemente condicionadas à demonstração de interesse pelo consumidor e pelo momento do pedido (ações dificultadas em horários de grande movimento no estabelecimento). A principal estratégia, no caso da educação informal, parece ser o preparo da bebida em frente ao cliente, aproveitando o momento para transmissão dessas informações – o que ressalta a importância da qualificação dos profissionais atuantes –, sua divulgação em materiais informativos e a indisponibilidade de açúcar nas mesas. Tais ações de educação informal são ilustradas pelas falas do (a) entrevistado (a) da Cafeteria C:

Essa é a vantagem de ter uma casa pequena. No, salão sou eu e mais três funcionários. Todos eles já fizeram os cursos, tanto de [café] filtrado quanto de [análise] sensorial. Então os cafés chegam e eles [baristas] têm uma noção para conversar com o cliente e todos os cafés filtrados são feitos na mesa, na frente do cliente. Então fica esses 3 a 4 minutos de conversa exclusiva com a mesa, que aí os meninos sabem a variedade, quem é o produtor, como é a torra, como está a acidez. Eles sabem o que está sendo passado na xícara e conseguem conversar com o cliente naquele momento. (Entrevistado (a) da Cafeteria C)

Dentre as principais mudanças observadas pelos (as) entrevistados (as), decorrentes das estratégias formais ou informais de educação do consumidor, estão a mudança de percepção acerca do produto (Cafeterias B, D, E e F) e maior engajamento do cliente em seu consumo, o que inclui a aquisição de métodos diferenciados para extração da bebida em suas residências (Cafeterias B, C, F).

Ademais, nota-se relevante tendência de profissionalização desse consumidor, que busca levar tais conceitos e princípios para seu próprio negócio no mercado de cafés especiais (Cafeterias B e F), sendo algo incentivado pelas Cafeterias (A, C, D, E e F), seja em seus cursos ou informalmente. Essa ação transcende a transformação pessoal por influenciar os consumidores a serem “produtores criativos de si mesmos”,

a partir do momento em que compartilham tais princípios com outras pessoas (LANGE, 2004).

Assim, é importante destacar a postura colaborativa por parte das cafeterias mencionadas, em consonância com os estudos de Guimarães (2016), algo demonstrado na fala dos (as) entrevistados (as) das Cafeterias C e D:

A gente não tem segredos aqui na loja. Se chegar “ah, qual a receita dessa bebida?”, “quem é o fornecedor dessa base de frappé?”, “qual o nome da torrefação?”, a gente não tem segredo algum. (Entrevistado (a) da Cafeteria C)

Porque a gente não tem muito disso não, sabe? Não que a gente abra tudo ... ela não vai ser minha concorrente, ela não vai abrir aqui [na cidade], e mesmo que abra, a gente quer fomentar o café especial (Entrevistado (a) da Cafeteria D)

Os relatos demonstram a indissociabilidade entre os elos social e individual, conforme demonstrado por Cranton (2006), pois a alteração individual pode levar, com o tempo, a profundas mudanças sociais. Ademais, mencionou-se também a maior exposição da marca e da valorização da experiência de consumo na cafeteria (Cafeteria C), o que leva tanto ao aumento de seu público (Cafeteria D) quanto de sua rentabilidade.

Apesar das significativas mudanças proporcionadas por tais ações de educação do consumidor, observam-se importantes dificuldades em sua realização. Dentre elas, a que mais se destaca é o tradicionalismo (Cafeteria B) ou cultura de consumo de café commodity (Cafeterias D e E), especialmente com aditivos – a exemplo de açúcar, leite e chocolate –, o que frequentemente é considerado como benefício pelo consumidor (Cafeteria D), já que este apresenta “paladar muito doce” (Cafeteria F). Tal fato também é demonstrado por Guimarães (2016) e ilustrado a seguir:

Sim, ainda é um salto [mudança do consumo de cafés commodity para cafés especiais]. A qualidade do café que é servido na maioria das casas para as pessoas, independente da classe social, mesmo que tenham um padrão de vida melhor... elas continuam a tomar um café tradicional, de baixa qualidade. [...] O paladar de muitas pessoas [...] ainda é muito doce, então é difícil conseguir fazer com que a pessoa entenda que o café [especial] tem doçura [natural], mas que não é aquela coisa de açúcar, nem nada. Então é difícil, há resistência, mas aos pouquinhos a gente vai trazendo aquelas pessoas que têm esse interesse, que têm essa abertura. (Entrevistado (a) da Cafeteria F)

Desta forma, ressalta-se ainda mais a importância das ações de educação do consumidor, organizadas de forma a transmitir os conceitos de qualidade e tornar o indivíduo disposto a questionar seus hábitos e cultura de consumo. Tal fato é ilustrado a seguir:

É tão melhor quando o cliente chega para a gente e fala “eu gosto de café fermentado”, “eu gosto de cereja descascado”, “eu gosto de acidez”, “eu gosto de café com notas de chocolate”... Para a gente isso é importante, porque aí a gente consegue acertar melhor. Como a gente atualmente tem uns 15 pacotes diferentes de café, às vezes o cara chega na loja, olha para cima e não sabe o que escolher, então a gente precisa de um mínimo para começar a conversar

e agradar ao máximo o nosso cliente. Por isso que esses cursos de [análise] sensorial são importantes e é o que eu passo para eles na hora que a gente vai vender, ele [precisa] conseguir identificar o que está no café e o que ele gosta no café. (Entrevistado (a) da Cafeteria C)

É interessante destacar a afirmação do (a) entrevistado (a) da Cafeteria C: “*tem que saber onde pode ceder e onde não*”. Isto porque, ao trabalhar com a torra ou extração de cafés especiais, especialmente num mercado ainda pouco desenvolvido no país, a empresa precisa aprender a se posicionar, diferenciando-se de seus concorrentes indiretos – que trabalham com café commodity – no quesito qualidade. No caso da Cafeteria A, a principal dificuldade encontrada consiste na impossibilidade de realização de cursos em horário de aula da universidade em que está localizada, já que a cafeteria utiliza o mesmo espaço para os cursos e atendimento de clientes. Desta forma, as ações formais de educação dos consumidores se concentram no período de férias, alcançando um público menor que o desejado.

6 | CONCLUSÃO

Observou-se que algumas das cafeterias (D e F) entrevistadas demonstram maior preocupação com a aprendizagem embasada em valores e ideais, especialmente no que tange os conceitos de corresponsabilidade do consumidor e sustentabilidade da cadeia produtiva. Considera-se que esta é a etapa inicial na busca de uma aprendizagem transformadora, no que se refere a mudanças nos níveis mais profundos do conhecimento (STERLING, 2011).

Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a aprendizagem dos consumidores de cafés especiais, promovida por cafeterias especializadas, se torne verdadeiramente transformadora. Para tanto, é necessário maior enfoque em questões culturais, relacionais e associadas à sustentabilidade de toda a cadeia, ainda restritas por limitações de tempo ou receios de que tal discussão não seja bem recebida. Nota-se que o maior esforço nesse sentido se deu na Cafeteria D, cujo (a) proprietário (a) e sua família também possuem uma propriedade produtora, tendo interesse direto na valorização dos cafeicultores. Questiona-se, portanto, até onde os empresários estão dispostos a ir para promover cafés de origem, sustentáveis e negociados de maneira mais justa, caso não sejam diretamente beneficiados por isso. Em outras palavras, a valorização do cafeicultor e sua melhor remuneração podem influenciar direta e negativamente nas margens de lucro das torrefadoras e cafeterias especializadas, sendo necessário importante questionamento dos valores estabelecidos na maioria dos mercados (lucratividade e concorrência acirrada) em prol do desenvolvimento conjunto de toda a cadeia e, conseqüentemente, da sociedade.

Realizou-se o presente trabalho no intuito de estimular a reflexão acerca das metodologias de “educação do consumidor” de cafés especiais adotadas nacionalmente

e de seu importante papel na transformação desse mercado. Não se pretende esgotar o assunto, mas estabelecer uma base para estudos futuros, em busca de maior compreensão deste complexo mercado e de seus variados atores. Desta forma, é necessário destacar a limitação pela utilização da técnica de estudos de caso, generalizável a proposições teóricas, mas não a populações ou universos (YIN, 2001). Apesar do número limitado de casos estudados, acredita-se que estes possuam alta representatividade, tanto pelo reduzido número de empreendimentos deste modelo no Brasil quanto por seu reconhecimento e posição de referência no mercado nacional.

Ademais, estudou-se a “educação do consumidor” sob perspectiva exclusiva dos representantes das cafeterias estudadas, sendo importante a realização de estudos que abordem a aprendizagem pela ótica do consumidor de cafés especiais, destacando suas percepções acerca do conteúdo abordado e da real efetividade das técnicas de ensino adotadas. Estudos com outros tipos ou naturezas de organizações que ofertem esses serviços, a exemplo de empresas públicas, podem contribuir com outras perspectivas e levar a diferentes conclusões. Talvez por destinarem-se a promover o bem-estar da sociedade em geral, estas possam promover de maneira mais efetiva a aprendizagem transformadora neste mercado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRIEN, D. L. **Why foodies thrive in the country: mapping the influence and significance of the rural and regional chef**. M/C Journal, v. 11, n. 5, 2008.

CAFÉ EDITORA. **Guia de Cafeterias do Brasil 2017**. São Paulo: Café Editora, 2017.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. **Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial**. Cadernos EBAPE, v. 8, n. 1 (mar. 2010), p. 19-37, 2010.

CRANTON, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults**. *Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. 2º edição. San Francisco: Jossey-Bass. 240 p. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GUIMARÃES, E. R. **Terceira Onda do Café: Base Conceitual e Aplicações** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Lavras, Brasil, 2016.

GUIMARÃES, E. R.; CASTRO JUNIOR, L. G. de; ANDRADE, H. C. C. de. **A Terceira Onda Do Café Em Minas Gerais**. Organizações Rurais & Agroindustriais, v. 18, n. 3, 2016.

HENDERSON, G. M. **Transformative learning as a condition for transformational change in**

organizations. Human Resource Development Review, v. 1, n. 2, p. 186-214, 2002.

LATOURE, K. A.; LATOUR, M. S. **Bridging aficionados' perceptual and conceptual knowledge to enhance how they learn from experience.** Journal of Consumer Research, v. 37, n. 4, p. 688-697, 2010.

JOHNSTON, J.; BAUMANN, S. **Foodies: Democracy and distinction in the gourmet foodscape.** 2ª edição. Routledge, 2015.

LANGE, E. A. **Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies.** Adult education quarterly, v. 54, n. 2, p. 121-139, 2004.

MEZIROW, J. **Perspective transformation.** Adult education, 28(2), pp. 100-110, 1978.

MEZIROW, J. **A critical theory of adult learning and education.** Adult Education Quarterly, 32(1), pp. 3-24, 1981.

MEZIROW, J. **Transformative Learning: Theory to Practice.** New Directions for Adult And Continuing Education, 1997(74), pp. 5-12, 1997.

PENDERGRAST, M. **Uncommon Grounds: The History of Coffee and How It Transformed Our World.** New York: Basic Books, 2010.

QUINTÃO, R. T. **The rite of passage from regular to connoisseur consumer: the role of the taste transformation ritual in the specialty coffee context** (Tese de Doutorado). Fundação Getúlio Vargas, Brasil, 2015.

SOLOMON, M. R. **O Comportamento do Consumidor: Comprando, Possuindo e Sendo.** 11ª edição. Porto Alegre: Bookman Editora, 2016.

STERLING, S. **Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground.** Learning and Teaching in Higher Education, 5(11), pp. 17-32, 2011.

TAYLOR, E. **An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005).** International Journal of Lifelong Education, 26(2), p.173- 191, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2ª edição. Porto Alegre: Bookman Editora, 2001.

A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA POSSÍVEL INTERSECÇÃO

Aline Louise Kerch

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Escola de Administração
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Elaine Di Diego Antunes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Escola de Administração
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: O objetivo deste artigo é falar sobre a formação de Administradores no Brasil e a Educação para a Cidadania (EC), refletindo sobre uma possível intersecção entre elas. Além de delinear aspectos da trajetória do Ensino Superior de Administração (ESA) no Brasil, o texto traz reflexões sobre a Educação, a Cidadania e a Educação para a Cidadania. Contemplando as críticas e debates que emergem acerca do ESA, no Brasil, é possível dizer que a formação oferecida é tida, ainda e por muitos autores, como incompleta, pois não consegue desenvolver habilidades e competências que são consideradas relevantes para que o Administrador consiga desempenhar plenamente suas funções dentro e fora das organizações. Sendo assim, o texto a seguir pretende propor uma possível interconexão entre a formação que é oferecida pelas Instituições de Ensino brasileiras e a Educação para a Cidadania. Dentre as considerações

finais, defende-se que contemplar a EC, no ESA brasileiro, possibilitará uma formação profissional para o mundo do trabalho mais qualificada ao futuro profissional da Administração.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior de Administração no Brasil. Formação de Administradores. Educação para a Cidadania.

RESUMO: The objective of this paper is to talk about the education of Managers in Brazil and Education for Citizenship (EC), reflecting on a possible intersection between them. In addition to outlining aspects of the trajectory of Higher Education Management (HEM) in Brazil, the text brings reflections on Education, Citizenship and Education for Citizenship. Considering the criticisms and debates that emerge about the HEM in Brazil, it is possible to say that the education offered is still, and by many authors, incomplete because it can not develop skills and competences that are considered relevant for the Manager to be able to perform fully within and outside organizations. Therefore, the following text intends to propose a possible interconnection between the education offered by Brazilian Education Institutions and Education for Citizenship. Among the final considerations, it is defended that contemplating the EC, in the Brazilian HEM, will enable a more qualified professional education for the future

professional of the Management.

KEYWORDS: Higher Education Management in Brazil. Education of Managers. Education for Citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar da longa trajetória do Ensino Superior de Administração no Brasil – com processos de institucionalização e de profissionalização que tiveram início há mais de 100 anos atrás – ainda hoje, o ensino bem como a formação de Administradores tem sido alvos de muitos debates e críticas, os quais emergem tanto do meio acadêmico quanto da sociedade. Dentre eles, pode-se afirmar que os mais calorosos dizem respeito à qualidade dos cursos oferecidos na formação de profissionais que, além de exercerem ativamente seus papéis como cidadãos reflexivos no mundo, também sejam capazes de atender aos anseios e necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Tendo em mente as críticas que foram tecidas por inúmeros pesquisadores bem como os debates propiciados em algumas aulas da disciplina denominada Evolução das Teorias da Liderança (do PPGA da UFRGS, em 2016), é que a ideia de elaboração deste artigo emergiu. Contemplando essas críticas e debates foi possível notar que a formação de Administradores no Brasil é tida, ainda e por muitos, como incompleta pois não consegue desenvolver habilidades e competências que são consideradas relevantes para que o Administrador contemporâneo consiga desempenhar plenamente suas funções dentro e fora das organizações.

2 | PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

O objetivo deste artigo é falar sobre a formação de Administradores no Brasil e a Educação para a Cidadania, refletindo sobre uma possível intersecção entre elas. Em outras palavras, o texto a seguir pretende propor uma possível interconexão entre a formação em Administração que é oferecida pelas Instituições de Ensino (IEs) brasileiras e a Educação para a Cidadania, com a intenção de que essa abordagem seja considerada na criação e no planejamento dos cursos.

Desta maneira, o presente artigo está dividido em 5 capítulos, a saber: 1) Introdução – apresentação do tema; 2) Problema de Pesquisa e Objetivo; 3) Procedimentos Metodológicos; 4) Fundamentação Teórica (tratando sobre a formação de Administradores do Brasil e trazendo algumas reflexões sobre a Educação para a Cidadania); e, 5) Considerações Finais.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que o objetivo deste artigo é refletir sobre uma possível intersecção entre a formação de Administradores no Brasil e a Educação para a Cidadania, optou-se por procedimentos metodológicos voltados a uma abordagem qualitativa. Conforme explica Oliveira (2008, p. 37) “são muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e, atualmente, se dá preferência à expressão abordagem qualitativa”. Dentro dos mais diversos significados, esse autor conceitua a abordagem qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Do ponto de vista dos procedimentos que foram utilizados, essa pesquisa delinea-se num nível exploratório dado que, em regra geral, “um estudo exploratório é realizado quando o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização de hipóteses” (OLIVEIRA, 2008, p. 64).

Em relação à coleta do *corpus*, a mesma ocorreu, exclusivamente, por meio de pesquisa bibliográfica e, também, da legislação que esteve vigente, no país, ao longo dos últimos anos. Sobre o *corpus* de uma pesquisa qualitativa, Barthes esclarece que ele delinea-se como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” ou ainda, o *corpus* é o recorte arbitrário de elementos que o pesquisador define para que, ao aplicar sobre eles uma metodologia, possa atingir o objetivo (BARTHES, 1967, p. 96 apud BAUER; GASKELL, 2002, p. 44). Nesse sentido, Campos e Lima (2011) sublinham que, em pesquisas cuja abordagem é qualitativa, “o termo *corpus* deve ser empregado em vez do termo ‘dados’, o verbo compreender deve ser preferido em detrimento do verbo analisar, bem como da adoção dos termos campo e sujeitos em vez de população e amostra, respectivamente”.

Por fim, o *corpus* coletado foi compreendido através da análise de conteúdo. De acordo Lankshear e Knobel (2008, p. 275), a análise de conteúdo é, habitualmente, “uma opção atrativa para a análise de dados escritos porque é bem adequada para lidar com grandes quantidades de dados e para comparar vários textos, seja do mesmo tipo ou durante um determinado período de tempo”. Este tipo de análise, segundo os autores, reduz a complexidade de uma coleção de textos destilando características fundamentais em um resumo e pode auxiliar o pesquisador a construir valores, atitudes e opiniões para compará-los.

4 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo falará, no item 4.1, sobre a formação de Administradores no Brasil (contemplando a trajetória do Ensino Superior em Administração no Brasil, alguns

marcos históricos e as principais influências recebidas, além de trazer à tona algumas críticas acerca dos cursos que são oferecidos pelas IEs e da formação do profissional Administrador) e, no item 4.2, sobre a Educação para a Cidadania (trazendo reflexões acerca da Educação, da Cidadania e da Educação para a Cidadania).

4.1 A Formação de Administradores no Brasil

No Brasil, as primeiras ideias que visavam a implantação de um ensino voltado à Administração surgiram há mais de 150 anos atrás, ainda no transcorrer do II Império. Dentre elas, destaca-se a proposta do deputado Silva Ferraz (em 1854), a qual defendia a criação de uma Escola de Administração a partir da Escola de Comércio – “incorporando a disciplina de Direito Administrativo e as matérias nela contidas” – e, também, a ideia do Ministro Leôncio de Carvalho (em 1879) que “sugeriu a dicotomização do curso de bacharelado em Direito em duas seções, uma voltada para a magistratura e a advocacia e, outra, para as carreiras administrativas e políticas” (NICOLINI, 2007, p. 27).

Por sua vez, as reformas de ensino (que ocorreram em 1857, 1865 e 1879) que aconselhavam alterações curriculares nos cursos de Direito, de modo a favorecer a formação de Administradores Públicos, foram reforçadas pelo parecer sobre o ensino superior do país do então deputado (e relator da Comissão de Instrução Pública) Rui Barbosa, divulgado em 1882. Segundo afirma Coelho (2008, p. 4), Rui Barbosa “amplia e aprofunda a concepção de um curso superior para formar egressos que viessem a exercer com competência as funções administrativas nas dependências do Império”.

Todavia, até a década de 1930, o ensino da Administração não era regulamentado. A sua regulamentação só ocorreu durante o governo do presidente Vargas, em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis. No que diz respeito à área dos estudos universitários, foi criado o Curso Superior de Administração e Finanças. Entretanto, “esse curso diplomava os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que como forte preocupação quanto à capacitação administrativa dos novos profissionais” (NICOLINI, 2003, p. 45).

Já na Segunda República – ou no período compreendido entre 1930 e 1945 (o qual pode ser estendido até 1952) – monta-se um cenário de alto teor reformista no país, onde o ensino de Administração Pública se implanta e se consolida em nível de capacitação e de formação de pessoal, assumindo, por sua vez, um caráter estratégico e instrumental (FISCHER, 1984).

Coelho (2008, p. 6) destaca que esse período ficou marcado pelo “deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira para um sistema industrial” e trouxe à tona um processo de urbanização que conduziu o Estado a destinar mais investimentos para a indústria de base, para a infraestrutura de comunicações, de transportes e de energia e, para as políticas sociais. Assim, com o intuito de se desincumbir desses encargos (residuais ou inexistentes anteriormente), o Estado prosseguiu com a

criação de ministérios, autarquias e sociedades de economia mista, o que, por sua vez, transformou as aparências da Administração Pública, pois as voltou para o fomento do desenvolvimento econômico-social.

Em função disso, em 1931, organizado por intelectuais e empresários paulistas, foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) com a missão de propagar os métodos mais sofisticados nas ciências administrativas. “Considerado como a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina” (COELHO, 2008, p. 6), o IDORT deveria, dentre suas diversas atribuições, divulgar os teóricos da Administração Científica e Clássica e seus respectivos métodos, “objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral” (NICOLINI, 2007, p. 29).

No ano de 1936, houve a promulgação da Lei n.º 9.284 que estabeleceu normas para a administração de pessoal e para o sistema de classificação de cargos públicos. Dois anos mais tarde, já em 1938, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que veio a desempenhar um papel central em todos os esforços para a reforma administrativa, principalmente, por ter a formação do servidor como área de ênfase (FISCHER, 1984). Também inserido no processo de propagação do ideário da “gerência científica”, o DASP ensejou a “modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, sua organização e seus métodos, de acordo com as características burocráticas weberianas e as teorias da administração de Taylor e Fayol” (MEZZOMO KEINERT; VAZ, 1994, p. 5).

Em 1943, a ideia de um centro de estudos em Administração Pública concretizou-se e assim, foi solicitada ao governo dos EUA uma ajuda técnica ao DASP. Concomitante a essa ocasião, surgia um pensamento que vislumbrava uma escola de Administração Pública independente das universidades e do DASP. Dessa maneira e por intermédio de integrantes do quadro do DASP (Benedicto Silva e Cleanto de Paiva Leite), foi estabelecida uma aliança entre o DASP e a Organização das Nações Unidas com vistas à promoção de treinamento na área da Administração Pública (FISCHER, 1984). Originada no DASP, a “Fundação Getúlio Vargas – FGV – foi instituída em 1944, com o objetivo de se ocupar “do estudo da organização racional do trabalho e do preparo de pessoal para a administração pública e privada” (COVRE, 1981, p. 65).

Através da difusão das ideias de racionalidade e de eficiência como sendo essenciais para desenvolvimento do Brasil, foram constituídas as condições e as motivações necessárias para a inauguração de cursos com ênfase na gerência científica – que deveriam formar a burocracia especializada que vinha sendo demandada pela sociedade da época (COVRE, 1981). Assim, a difusão e a aplicação desse conjunto de ideias tornaram-se as razões principais para que governos e empresas requeressem Administradores, mais precisamente, técnicos capazes de produzir e de gerir grandes e complexas organizações burocráticas (NICOLINI, 2003).

Em janeiro de 1948, Roberto Campos propôs um projeto à Organização das

Nações Unidas (ONU), o qual continha a ideia da criação de uma Escola Nacional de Administração nos moldes da Escola Nacional de Administração Francesa (ENA). Porém, somente em 15 de abril de 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) veio a ser instalada – resultado de duas reuniões que foram realizadas em *Lake Success* (EUA) e no Rio de Janeiro, e das quais participaram técnicos brasileiros da FGV e do Governo Federal, representantes da ONU e professores americanos (FISCHER, 1984).

Dois anos mais tarde, também por incentivo da FGV, foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), instituindo um bacharelado destinado a formar profissionais especialistas nas “modernas técnicas” de gerência empresarial e no intuito de “atender as expectativas do empresariado local” (COELHO, 2006, p. 30).

No ano de 1959, a influência americana no ensino de Administração manifestou-se novamente e, desta vez, de maneira mais intensa: através do convênio firmado, entre Brasil e Estados Unidos, que instituiu o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. Esse convênio beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, respectivamente – e enfatizou a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando prover o governo e a área privada de técnicos competentes para darem impulso ao desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003).

No final da década de 1960, egressos da EBAP (em conjunto com seus professores e com técnicos em Administração do DASP) organizaram a Associação Brasileira de Técnicos em Administração (ABTA), a qual tinha, como objetivo principal, o empenho para a institucionalização da profissão de Administrador no Brasil. Meses depois, a regulamentação do ensino ao nível de graduação em Administração iniciasse, indiretamente, através do reconhecimento dado pelo Governo Federal ao Curso de Formação da EBAP, através do Decreto n.º 1108, de 30 de maio de 1962 (COELHO, 2006).

Em 1965, a Lei n.º 4.769 que regulamentou a profissão de Técnico em Administração foi aprovada. Com a criação da categoria de Técnico em Administração, o exercício da profissão passou a ser privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, e dos gestores praticantes (indivíduos com, pelo menos, o ensino secundário e com cinco anos de atividades próprias no campo profissional do Administrador), ou seja, todos aqueles diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo tivesse sido autorizado pelo Conselho Federal de Educação. Segundo Nicolini (2003, p. 46), a criação da categoria de Técnico em Administração, ocorrida em 1965, foi o “primeiro precedente para a regulamentação e posterior expansão do ensino de Administração no Brasil”.

Observa-se que, no Brasil, até metade da década de 1960, o ensino de

Administração Pública suplantava o ensino de Administração de Empresas (tanto em número de cursos como de matrículas e de formandos). Todavia, com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o milagre econômico, esse quadro se inverteu. Segundo Covre (1981), dentre outras causas, a expansão o ensino de Administração de Empresas foi impulsionada pela reforma universitária de 1968, pelo ingresso de empresas multinacionais, pelo aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais e pela burocratização (na acepção burocrático-weberiana) das organizações brasileiras – tudo isso num macroambiente de crescimento econômico, de concorrência interorganizacional e de inovações tecnológicas. A partir desse momento, abriu-se um grande campo para os profissionais da Administração, cuja demanda só começou a ser atendida formando-os em faculdades isoladas e/ou privadas – na opinião de Covre (1981), uma das características do processo de expansão do ensino superior no Brasil.

Já o período da década de 70, segundo Fischer (1984), caracterizou-se pelo “declínio do papel do administrador público e pelo apogeu do tecnocrata, exacerbação máxima da racionalidade funcional e dos princípios desenvolvimentistas”. A autora expõe que a administração das organizações estatais, no Brasil, passou a ser dirigida pelo lema da competência e da racionalidade técnica, especialmente no período compreendido entre 1967 e 1978 (quando ocorreu o seu *boom*).

Desse modo, após o apogeu da reforma administrativa (na década de 70) evidencia-se, no Brasil, uma nova conjuntura socioeconômica, que veio a estimular o dispêndio de mais investimentos para a formação do profissional Administrador de Empresas. A partir dos anos 70, o ensino de Administração consolidou-se como curso de graduação e, a partir dessa autonomização, diversos cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados) foram implantados em todos os cantos do território nacional.

Desde então, os cursos de Administração (tanto os bacharelados quanto os tecnológicos) vem multiplicando-se por todas as regiões brasileiras. Dentre as principais razões que propiciaram esse crescente número de cursos que são oferecidos, destaca-se uma certa facilidade em se criar e se oferecer um curso de Administração (sobretudo no que tange aspectos financeiros, visto que não é necessário um grande dispêndio das faculdades em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico) e, também, a crescente demanda de pessoas que procuram por essa qualificação (KERCH, 2013).

No entanto, apesar de vivenciar um enorme crescimento, nota-se que, depois de mais de 80 anos após a criação do primeiro curso de graduação em Administração no Brasil, “este ainda tem sido alvo, desde seu início, de críticas no que se refere à sua eficácia” (SILVA, 2007, p. 3). Muitos autores afirmam que, apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, os atores envolvidos no processo de formar profissionais para as áreas da Administração estão insatisfeitos com os resultados alcançados pelos cursos de graduação (FISCHER, 2003; NICOLINI, 2000; SKORA; MENDES, 2001; MATTOS; BEZERRA, 1999; FACHIN, 1989).

Refletindo sobre essa situação, Fischer (2003) atesta que, como pano de fundo dos problemas do ensino da Administração, está a identificação da área como campo do conhecimento e como matéria de ensino, o que ocasiona uma fragmentação do conteúdo e se traduz num rol de conteúdos agrupados nos currículos e cujos critérios que os determinam não muito são claros. Para a autora, os currículos que são oferecidos atualmente, pela grande maioria das IEs, não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem a formação de um profissional possuidor de visão pluralista da realidade e que consiga reconhecer as contradições existentes na sociedade onde está inserido.

4.2 Sobre A Educação Cidadã: Algumas Reflexões

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical

(PAULO FREIRE em Pedagogia da esperança, 1992).

Conhecida como o período onde houve o fim da ditadura militar e o início de um governo democrático, a década de 1980 também ficou marcada pelo processo de redemocratização das relações institucionais que, somado à promulgação da Constituição Federal (em 1988), às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB (já em 1996), começaram a pautar, na sociedade brasileira, o debate sobre uma “formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16).

Desde então, e de acordo com o que está estabelecido na Constituição Federal (CF), a educação é tida como sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205º, grifo nosso).

Tendo como pano de fundo essa concepção de educação, a questão sobre o seu dever de formar para a cidadania também é reforçada na LDB, no artigo que versa sobre os “princípios e fins da Educação Nacional”. Segundo a LDB, a educação (inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana) é um dever da família e do Estado e, tem por finalidade, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º).

Todavia, refletindo sobre a Educação Superior (e, mais especificamente, sobre os cursos superiores de Administração – tanto bacharelados quanto tecnológicos) observa-se que, muitas vezes, as IES brasileiras têm sido norteadas para a preparação para o trabalho, deixando para um segundo plano (ou até mesmo não considerando)

o “pleno desenvolvimento” do discente e sua formação “para o exercício da cidadania” – principalmente, quando voltam suas ações educativas, tão somente, para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

Contemplando em sua obra uma concepção de educação voltada à libertação e à emancipação do homem, Paulo Freire defendia que o cidadão será todo aquele “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” e “cidadania, além de ser uma invenção coletiva (uma forma de visão do mundo), tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”, bem como o cumprimento dos mesmos por parte da sociedade (FREIRE, 2001, p. 25).

Sob a mesma ótica de Freire, Pinsky e Pinsky (2003) acrescentam que ser cidadão é ter direitos civis perante a lei (por exemplo, à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade), direitos políticos e ser ativo no destino da sociedade. Todavia, os autores alertam que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais (aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, à saúde, a uma vida digna); ou seja, “exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 1). Conforme sublinha Gadotti (2006, p. 134): “cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia” e, que “não há cidadania sem democracia”.

Sobre a cidadania, Covre (2002) alerta que ela só existe onde há a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da luta para fazer valer os direitos do cidadão. Para a autora, cidadania é o próprio direito à vida, no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente (não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência – como, por exemplo, o papel do homem no mundo). Desta maneira, “a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor” onde “esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população” (COVRE, 2002, p. 10-11).

Conforme pontua Bonin (2008, p. 92), a cidadania pode ser definida, puramente, como o gozo de direitos civis e o cumprimento de deveres, de acordo com as leis de determinada sociedade, porém é um conceito que pode deixar algumas pessoas confusas “não só pela sua complexidade como, também, em relação ao seu uso, principalmente em sociedades onde as necessidades básicas, como o alimento, nem sempre são satisfeitas”.

Em função de também considerar o conceito da cidadania algo mais complexo nos dias atuais, Gadotti (2006, p. 134) defende que “existem dimensões complementares, que se constituem em exigências de uma cidadania plena”. Segundo o autor são elas: a) cidadania política — direito de participação numa comunidade política; b) cidadania social — que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; c) cidadania econômica — participação na gestão e nos lucros das organizações e transformação produtiva com equidade; d) cidadania civil — afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; e e) cidadania

intercultural — afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo.

Indo além e entendendo a cidadania como uma invenção coletiva bem como uma forma de visão do mundo, é possível aceitar que ela não possui uma definição estanque: será um conceito historicamente construído por indivíduos pertencentes a uma sociedade, podendo sofrer alterações no seu sentido, ao longo do tempo. Sobre isso, Pinsky e Pinsky (2003, p. 1) explicam que, ser cidadão, em cada uma das nações do globo, poderá ser diferente: “não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos”.

Sendo assim, segundo as ideias propostas por Freire, caberá à educação a construção, para cada um e para todos, da cidadania. A partir desse objetivo, a educação (que acontece por meio da prática educativa) deve ir além da sala de aula e relacionar-se com todo o seu contexto social (muitas vezes de opressão e de ausência de democracia), a fim de edificar no indivíduo sua consciência de cidadão e do que é cidadania (PROJETO MEMÓRIA, 2015).

Conforme expõe Gadotti (2009, p. 17), além de ser necessária para a própria sobrevivência do ser humano, “a educação é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes”. Segundo o autor, através da educação, o ser humano apropria-se das culturas e do que a humanidade já produziu de conhecimento, para que não precise inventar tudo de novo e possa ir além.

Como não é de se estranhar, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) prevê, em seu art. 26, a educação como um direito de todos (e não um privilégio para alguns), sendo ela a responsável pelo “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e pelo fortalecimento do “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Entretanto, Gadotti (2009, p. 17) explica que a conquista deste direito depende do acesso universal à educação básica (acesso, permanência e conclusão) bem como da oferta de condições para continuar os estudos em outros níveis.

Ponderando sobre o papel da educação, Mészáros (2005, p. 65) defende que ele é soberano, tanto para a elaboração de estratégias adequadas para mudar as “condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos, chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. Entende-se assim que, para o autor, é necessário que novas ações e práticas educativas sejam pensadas no sentido de recuperarem o sentido da educação.

Indo além, e já falando sobre a prática educativa, Freire alerta que, mesmo que está tenha uma dimensão individual, será sempre “social e histórica”, pois “se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das gentes” (FREIRE, 2001, p. 25). Ciente disso, o autor defende que o educador deve reconhecer sua

prática educativa, também, como uma prática política e se recusar a aprisionar-se “na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”. Em outras palavras, quer dizer que “lidando com o processo de conhecer, a prática educativa será tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto a sua conscientização” perante a realidade do mundo (FREIRE, 2001, p. 16).

Em tempo e refletindo sobre a realidade do mundo (onde todas as pessoas estão inevitavelmente imersas), é razoável dizer que, muitas vezes, compreendê-la não é uma tarefa fácil. Para dar o primeiro passo nesse sentido, é preciso ter em mente que a realidade do mundo é múltipla e, muitas vezes, contraditória – no sentido dialético de que se modifica, continuamente, no tempo e no espaço, gerando novas situações, oposições e conflitos entre classes e grupos sociais (CIAVATTA, 2006). Segundo Ciavatta (2001), para buscar sua compreensão faz-se necessário operar nas suas mediações, nos processos sociais complexos que lhe dão forma e materialidade, sob a ação dos sujeitos sociais envolvidos.

Dito isso, e relembando as passagens do texto que versam sobre educação e cidadania, é possível notar que entre as duas existe uma enorme relação. Pensando nessa relação, Arroyo (1987, p. 79) defende que “a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão”. Além disso, a partir do que foi tratado até aqui, também, é admissível conceber que uma educação para a cidadania buscará o pleno desenvolvimento do educando (em todos os níveis educacionais e nos diferentes tipos e áreas de formação), através de ações e práticas educativas que, além do conhecimento das ciências e das tecnologias, visem conscientizá-lo perante à sua realidade e o seu papel na sociedade como um todo e, que lhe preparem para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo à sua volta (ARROYO, 1987).

Dando continuidade ao texto e adentrando na questão da educação para o trabalho, Ciavatta (2011, p. 168) esclarece que o trabalho deve ser tido, em sua essência, como a “atividade fundante da sobrevivência do ser humano na transformação da natureza para obter os meios de vida”. Porém, a autora alerta que ele sucede de uma dupla perspectiva: a primeira, com sentido ontológico (de atividade criativa e fundamental) e, a segunda, nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas.

Para Lukács (1978 apud FRIGOTTO, 2001, p. 73), diferente do animal que responde instintivamente ao seu meio ambiente natural, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência. Segundo sublinha Frigotto (2001, p. 74), é o direito do ser humano, em relação e em acordo solidário com os demais seres humanos, de apropriar-se (como, também, transformar, criar e recriar, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia) “da natureza e dos bens que produz, para produzir e reproduzir a sua existência” – primeiramente física e biológica mas, também, cultural, social, simbólica e afetiva.

Indo além, Frigotto (2001) defende que o trabalho terá uma dupla centralidade quando concebido como valor de uso: primeiro como criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, a partir desse primeiro aspecto, como princípio educativo. Como criador e mantenedor da vida humana, o trabalho é necessidade natural e sensível de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza. Já como princípio educativo, o trabalho constitui-se num dever e num direito: dever de ser aprendido e socializado desde a infância; e, um direito, pois é através dele que se pode recriar e reproduzir, permanentemente, a existência humana.

Sendo assim, e refletindo acerca da dupla perspectiva sobre o trabalho, observa-se que a visão leiga (ou não) de algumas pessoas envolvidas com a educação com vistas à formação para o mundo do trabalho, tem se voltado somente para a segunda (nas formas históricas, socialmente produzidas no espaço das relações sociais capitalistas), ou seja, para “a categoria trabalho e sua historicidade no modo de produção capitalista” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 12). Sobre essa situação, Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) adicionam que, no Brasil, a educação da classe trabalhadora tem sido estudada e pensada, especialmente, “sob o enfoque econômico-político”.

Conforme explica Portela (2000), a modernidade trouxe o desenvolvimento da cidadania concomitante com o capitalismo. Numa época de sociedade capitalista com visíveis interesses antagônicos, a racionalidade sob a égide da cidadania serviu para camuflar as desigualdades entre as classes sociais, pois, “a partir do momento que os indivíduos são colocados como iguais desaparece o antagonismo entre capital e trabalho, dominante e dominado, capitalista e trabalhador, visto que ambos são submetidos às mesmas regras sociais” (PORTELA, 2000, p. 5).

Tendo em vista os interesses antagônicos presentes em uma sociedade influenciada pelo sistema capitalista, Ciavatta e Ramos (2012) alertam que a direção que assume a relação entre o trabalho e a educação em seus processos formativos também não será inocente: ela trará “a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17). Por sua vez, a educação plena (que vise à formação integral do indivíduo para a cidadania e para o trabalho) deve perseguir o “seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas éticos e culturalmente elevados” (CIAVATTA, 2011, p. 168).

Vislumbra-se, portanto, que a educação para a cidadania (também denominada, por alguns autores, como educação plena ou educação para a emancipação) vai muito além da mera preparação profissional, preterida pela cultura do trabalho (cunhada sob a ótica do modo de produção capitalista). Na mera preparação profissional para o mercado de trabalho, presencia-se um ensino reduzido aos treinamentos, ao desenvolvimento de competências, “à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais” (CIAVATTA, 2011, p. 179).

Na visão de Ribeiro (2002, p. 115), a educação para a cidadania corresponde a uma “concepção ampliada de educação”, pois abrange todos os “processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar”.

Desta forma, ao considerar que as condições de vida no Brasil (e no mundo) são, ainda, muito adversas, que as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital e que a educação não está universalizada (nem em acesso e nem em qualidade para toda a população), é possível delinear que um ensino que busque contemplar uma formação para a atuação profissional no mundo do trabalho sob a perspectiva da educação para a cidadania deve, dentre outros aspectos: ser libertário e humanista para a cidadania, desenvolvendo o potencial humano e uma visão política necessária para uma democracia autêntica, onde o sujeito se sinta cidadão e criador de valores; desenvolver a consciência crítica do sujeito (para que ele consiga ver além das relações sociais aparentes); integrar a teoria à vivência da prática dos sujeitos; e, contribuir para a compreensão das relações sociais de produção para que, a partir daí, os sujeitos busquem a superação da dualidade de classes sociais – trazendo um padrão digno de vida e de conhecimento para todos (CIAVATTA, 2014).

Por fim e no intuito de concluir este capítulo mas não a reflexão que dele há de emergir, concede-se destaque às palavras de Covre (2002, p. 82-83) que delinea: “a bandeira da luta da cidadania em construção deve ser transformar o cotidiano do trabalhador em algo bom, satisfatório, sob condições que respeitem a própria vida, dando chance também à questão do desejo – a identidade do indivíduo com as atividades que realiza”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se vislumbra como sendo um fato novo, no Brasil, as discussões e as críticas que emergem em relação ao Ensino Superior de Administração. Como foi dito ao longo do texto, o estudo das Ciências Administrativas começou a ser oferecido ainda no início do século XX. Todavia, o ensino da Administração só veio a ser regulamentado na década de 30 e, muito mais tardiamente, a respectiva regulamentação da profissão de Técnico em Administração (fato ocorrido somente em 1965).

Ao refletir sobre sua trajetória observa-se que, inicialmente, a criação dos cursos de Administração deu-se no interior das grandes instituições universitárias (EBAP, FGV, EAESP, UFBA, UFRGS, etc.), vinculadas tanto ao ensino quanto à pesquisa, porém, com o passar dos anos, essa situação modificou-se. Pode-se dizer que, após a segunda metade da década de 1960 (quando ocorreu a regulamentação do ensino e, posteriormente, o milagre econômico), abriu-se um grande campo para os profissionais da Administração, cuja demanda só começou a ser atendida formando-

os em faculdades isoladas e/ou privadas.

No Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior, no ano de 2010, os cursos nas áreas da Administração (de bacharelado e de tecnologia em diversas áreas da administração) concentravam um dos maiores números de alunos matriculados na educação superior: suas matrículas correspondiam a 18% do total de alunos (6.379.299) matriculados. Todavia, apesar de reunirem o maior número de matrículas, os cursos de administração, dentre outras críticas, são acusados de não favorecerem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem a formação de um profissional possuidor de visão pluralista da realidade, que seja capaz de reconhecer as contradições existentes na sociedade onde está inserido (FISCHER, 2003).

Através da leitura do texto é possível notar que, ainda, são muitos os desafios a serem enfrentados pelas IEs em busca de uma formação de Administradores que consiga atender às mais distintas expectativas de diferentes atores envolvidos e que estamos longe de encontrarmos uma solução mágica para tantas reivindicações. Todavia, dentro do possível, este estudo pretendeu buscar, através da reflexão sobre o tema, uma perspectiva viável ao pensarmos sobre o ensino de Administração, os respectivos cursos e os profissionais que atuarão no mundo do trabalho.

Ao ponderarmos, como lembra Martins *et al.* (1997, p. 5), que “o Brasil é uma nação repleta de peculiaridades oriundas de sua história de dominação, de múltiplas raízes e de sua peculiar posição no mundo ocidental” não é admissível aceitarmos uma formação profissional parcial, ou seja, que contemple apenas a transmissão de conhecimentos importados de nações inseridas em contextos totalmente diversos do nosso país.

Nesse sentido, pensar a formação de Administradores contemplando a perspectiva da Educação para a Cidadania não seria a fórmula milagrosa para todos os males enfrentados por este tipo de ensino, mas, sim, poderia contribuir com uma face muito importante do processo educacional: o profissional da Administração (administrador, líder, gestor, dentre outras nomenclaturas) não pode ter sua formação formal (dentro dos cursos de Administração) apartada da sua condição primária, ou seja, deve ser contemplado enquanto cidadão atuante, como um ser capaz de promover mudança social.

Quando pensamos em educação, nos mais diferentes níveis e áreas de formação, não podemos separar a qualificação para o trabalho do pleno desenvolvimento da pessoa e a sua formação para a cidadania. Essas são premissas que devem andar sempre juntas.

Sendo assim, ao adotar a perspectiva da Educação para a Cidadania na formação de Administradores, buscar-se-á estimular a reflexão a partir da realidade cotidiana do Administrador, envolvendo sua prática e promovendo a reflexão sobre a teoria estudada.

Uma formação profissional que tem como base a Educação para a Cidadania

procurará contemplar, não só o conhecimento das ciências e das tecnologias, mas, também, conscientizar o indivíduo perante a sua realidade e o seu papel na sociedade como um todo, formando-o para o exercício da cidadania e para ser um agente ativo de transformação do mundo à sua volta.

Por fim, as autoras deste estudo creem que contemplar a Educação para a Cidadania, no Ensino de Administração no Brasil, possibilitará uma formação profissional para o mundo do trabalho mais abrangente ao futuro profissional da Administração: dado que este terá a possibilidade de desenvolver, durante seu curso, seu potencial humano e uma visão política necessária para a vida em sociedade (sua consciência crítica, a integração da teoria à vivência da prática profissional e a compreensão das relações sociais de produção) – para que, a partir daí, ele possa ser um agente de transformação social e ajude a construir um mundo cada vez melhor e mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, MIGUEL G.. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, ESTER; NOSELLA, PAOLO. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- BONIN, LUIZ FERNANDO ROLIM. Educação, consciência e cidadania. In: SILVEIRA, A.F.; *et al.* (org.). **Revista Cidadania e Participação Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 92-104.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO. **Resolução CNE n.º 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO. **Resolução CNE/CES n.º 4/2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces_004_05.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2017.
- BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- BRASIL, SENADO FEDERAL DO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- CIAVATTA, MARIA. O ensino integrado, a politécnica e a educação unilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, jan./abr., 2014. p. 187-205.
- CIAVATTA, MARIA. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, n. 5, v.1, 2011. p. 164-183.
- CIAVATTA, MARIA. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. **Revista Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, 2006. p. 1-11.

_____, MARIA. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO; *et al.* (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed.. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIAVATTA, MARIA; RAMOS, MARISE. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr., 2012. p. 11-37. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____, MARIA; _____, MARISE. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/45/42+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 jan. 2015.

COELHO, FERNANDO DE SOUZA. Revisitando as Origens do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil. In: Encontro de Administração Pública e Governança da ANPAD – EnAPG ANPAD, Nov. 2008, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

_____, FERNANDO DE SOUZA. **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um Estudo sobre Administração Pública – em nível de graduação – no Brasil**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

COVRE, MARIA DE LOURDES MANZINI. **O que é cidadania**. 10ª reimpr. da 3ª ed. de 1995. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____, MARIA DE LOURDES MANZINI. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Petrópolis: Vozes, 1981.

FACHIN, ROBERTO COSTA. **Transferência de tecnologia administrativa, o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação**. In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 1989.

FISCHER, TÂNIA. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**. Salvador, v. 10, n. 28, ago./dez, 2003. pp. 47-62.

_____, TÂNIA. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, out./dez, 1984. P. 278-288.

FREIRE, PAULO. **Política e educação: ensaios**. 5. ed., v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, jan./jun., 2001. p.71-87.

GADOTTI, MOACIR. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____, MOACIR. A escola na cidade que educa. Cadernos CENPEC, v. 1, n. 1, 2006. p. 133-139. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

KERCH, ALINE LOUISE. **O desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” de**

estudantes de Administração nas atividades de Empresas Juniores. 2013. 138 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77749/000897161.pdf?sequence>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MARTINS, PAULO EMÍLIO MATOS *et al.* **Repensando a Formação do Administrador Brasileiro.** In: FGV/EBAPE – Programa de Estudos Administração Brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Administração Brasileira, 1997.

MATTOS, PEDRO LINCOLN C. L. DE; BEZERRA, DENÍLSON MARQUES. Curso de graduação de administração: questões básicas para estruturação de currículo. **Revista Brasileira de Administração Pública e de Empresas.** Departamento de Administração da Universidade de Brasília, Brasília, vol. 5, n. 2, jul./dez., 1999.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MEZZOMO KEINERT, T. M. e VAZ, J. C. A Revista do Serviço Público no pensamento administrativo brasileiro. **Revista do Setor Público**, n. 28, jan./mar., 1994.

NICOLINI, ALEXANDRE MENDES. **Aprender a Governar:** a Aprendizagem de Funcionários para as Carreiras de Estado. 2007. 205 f.. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://anesp.org.br/userfiles/tese_alexandre_nicolini_06_ago07.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2012.

_____, ALEXANDRE MENDES. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, n. 2, 2003. p. 44-54.

_____, ALEXANDRE MENDES. **O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças bem-feitas ou bem cheias?** In: ENCONTRO DA ANPAD, XXVI, Salvador, 2002. Anais...

_____, ALEXANDRE MENDES. **A Graduação em Administração no Brasil:** uma análise das políticas públicas. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2000.

PINSKY, JAIME; PINSKY, CARLA B.. Resenha: História da Cidadania. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 23, abr., 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/023/23res_pinsky.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PORTELA, JOSANIA LIMA. Relação: educação, trabalho e cidadania. In: XXIII Reunião da Anped, Caxambu: Minas Gerais, 2000. **Anais...** Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0918t.PDF>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PROJETO MEMÓRIA. **Educação e Política:** na ótica de Paulo Freire. 2015. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/pensamento/03_pensamento_educacao_e_politica.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

RIBEIRO, MARLENE. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa:** São Paulo, v.28, n.2, jul./dez., 2002. p. 113-128.

SILVA, MANUELA RAMOS DA SILVA. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Anpad – EnEPQ/Anpad, Nov. 2007, Recife. **Anais...** Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

SKORA, CLÁUDIO MARLUS; MENDES, DAYSE. As coisas novas: porque TGA parou no tempo. In: XXV Encontro da Anpad – EnAnpad, set., 2001. Campinas. **Anais...** Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2001.

UNESCO, UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR DA MARINHA DO BRASIL

Jefferson Davi Ferreira dos Santos

Faculdade Dom Bosco

Rio de Janeiro – RJ

Danieli Aparecida From

Faculdade Dom Bosco

Curitiba – PR

RESUMO: O desenvolvimento das competências na Escola Naval brasileira, instituição de ensino superior da Marinha do Brasil, é realizado ao longo de quatro anos, num sistema de semi-internato no qual o sistema meritocrático é aplicado. A instituição exerce um grande papel ao reforçar seus valores e preceitos éticos fundamentais, haja vista que os futuros formandos serão os futuros oficiais dos postos iniciais da carreira, ou seja, líderes potenciais. Entretanto, o aperfeiçoamento das competências comportamentais apresenta grande desafio ao verificar a personalidade dos novos ingressantes que são pertencentes à geração Y. Assim sendo, o objetivo deste artigo é revisar o que a bibliografia traz em se tratando sobre os desafios do desenvolvimento de competências na Escola Naval. Por fim, conclui-se que a Marinha do Brasil deve sempre se atentar às mudanças no ambiente externo quanto à mudança de personalidade dos futuros ingressantes e manter formas de reforço e desenvolvimento dos principais valores e

princípios éticos que permitirão o cumprimento de sua missão institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Competência. Marinha do Brasil. Escola Naval. Comportamento.

ABSTRACT: The development of competencies at the Brazilian Naval Academy, a Brazilian Navy's graduation institution, is carried out over four years in a half-boarding system in which the meritocratic system is applied. The institution plays a large role in reinforcing its core values and ethical precepts, because that future trainees will be the future Navy Officers of the early career positions, in other words, potential leaders. However, the improvement of behavioral skills presents a great challenge when verifying the personality of the new entrants who belong to generation Y. Therefore, the objective of this article is to review what the bibliography brings with regards to the challenges of the development of competences in the Naval Academy. Finally, it is concluded that the Brazilian Navy must always be attentive to changes in the external environment regarding the change of personality of future entrants and maintain ways of strengthening and developing the main core values and ethical principles that will allow the fulfillment of its institutional mission.

KEYWORDS: Competence. Brazilian Navy. Naval Academy. Behavior

1 | INTRODUÇÃO

A Marinha do Brasil apresenta um sistema de ensino regulado por leis e normas de modo a proporcionar a formação e aprimoramento de seu pessoal em prol do cumprimento de missão institucional, sendo a Escola Naval a instituição responsável pela formação básica superior de adultos jovens para desempenho das funções afetas aos oficiais subalterno (segundo-tenente e primeiro-tenente).

A formação dos futuros líderes navais passa um constante e atualizado acompanhamento e gestão das competências a serem desenvolvidas durante o curso, levando em consideração que alterações curriculares ou de comportamento terão reflexo no médio e longo prazo da força, quando os formandos ocuparem as funções de liderança nos diversos meios navais diante de subordinados que muitas das vezes terão idades equiparadas aos de seus pais.

A gestão da competência deve ser fruto de ampla e cuidadosa análise que leve em consideração às habilidades sociais, cognitivas e comportamentais necessárias, bem como as mudanças comportamentais da sociedade vigente, de modo a permitir o fiel cumprimento das missões atribuídas à força.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A Marinha do Brasil apresenta um Sistema de Ensino Naval planejado para prover as competências necessárias ao seu pessoal, baseadas em princípios como a preservação da ética, dos valores militares e das tradições navais de modo a permitir o cumprimento de sua missão constitucional (BRASIL, 2006).

A Competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, conforme afirma Fleury (2000). Essa definição compreende um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes de um indivíduo para suprimento das necessidades de um cargo (DUTRA, 2004).

O desenvolvimento das competências necessárias aos futuros oficiais subalternos da Marinha do Brasil para o adequado preparo e aplicação do Poder Naval é realizado pela Escola Naval, instituição de ensino superior de graduação da Marinha do Brasil, onde os diversos atributos nos âmbitos cognitivos, comportamentais e físicos, são aprimorados e reforçados através de avaliações periódicas e contínuas, de caráter cumulativo, durante todo o período de formação, quatro anos de semi-internato durante o Ciclo-Escolar e um ano num período denominado Pós-Escolar, tendo como base um sistema meritocrático (MARINHA, 2010).

A meritocracia é um instrumento que serve de estímulo para aumento da eficiência e eficácia, não sendo vinculado apenas a incentivos financeiros, mas também

simbólicos, onde as pessoas que se destacam sentem-se recompensadas pelos esforços despendidos e gratificadas pelo seu reconhecimento público (BARBOSA, 2014).

De acordo com Ristoff (1996, 2000), um programa de avaliação deve ser contínuo, pois permitirá comparar dados de um determinado momento ao outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Conforme Ristoff (2000), só a continuidade garantirá o desenvolvimento da cultura de avaliação, devendo essa continuidade do processo avaliativo e da busca de melhores resultados ser incentivada e perseguida por todos os elementos participantes do processo avaliativo.

A cultura de avaliação pode ser descrita como, um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno. O êxito desse depende da construção coletiva e intensa participação dos membros da organização, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados (RISTOFF, 2000).

De acordo com Canen (2005, p. 97),

os critérios para o julgamento de valor da avaliação partem de uma filosofia, de uma ideologia, de uma visão de mundo quanto ao que se espera da educação, qual perfil de alunos e futuros profissionais deseja-se formar e como julgar as ações dos atores e instituições educacionais para concretizar tais objetivos.

A preocupação com a adaptação dos novos ingressantes à cultura organizacional incentivou, no Japão, os estudos a respeito da cultura organizacional por volta de 1980, devido ao exitoso desempenho das empresas japonesas que tinham como crença que quanto maior fosse o envolvimento dos trabalhadores com a filosofia e os valores da organização maior seria o sucesso dessa empresa. Dessa forma, as empresas passaram a incutir nos trabalhadores sua cultura, de modo que quanto mais ela fosse aceita, maior seria a possibilidade de obter um bom desempenho econômico (SIQUEIRA, 2008).

Idalberto Chiavenato (2014, p. 165) define a cultura organizacional, ou corporativa, como o

conjunto de hábitos e crenças, estabelecidos através de normas, valores, atitudes e expectativas compartilhadas por todos os membros da organização. Ela se refere ao sistema de significados compartilhados por todos os membros e que distingue uma organização das demais.

Elliot Jaques (1951, p. 251) mencionou cultura organizacional como

hábito tradicional e costumeiro de pensar e fazer as coisas, que é compartilhado em maior ou menor grau pelos seus membros e que os novos membros devem aprender e assimilar, pelo menos parcialmente para que possam ser aceitos no contexto da empresa.

Segundo apresentado por Schein (2009, p. 7), a cultura organizacional “é o modelo dos pressupostos básicos que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna”. A cultura organizacional baseia-se nas relações e na maneira com que as pessoas se organizam, interagem e agem dentro de sua empresa. Assim, os hábitos que funcionaram bem serão considerados válidos e ensinados para as gerações futuras como sendo a maneira correta, podendo essa cultura durar por toda sua existência.

A cultura organizacional busca melhorar as relações de trabalho, qualidade de vida dos trabalhadores e a produtividade. As organizações e pessoas possuem personalidade própria, apresentando como conservadoras ou inovadoras, rígidas ou flexíveis. Duas ou mais empresas podem atuar no mesmo negócio e estarem situadas na mesma cidade, entretanto, têm colaboradores distintos, instalações diferentes, caráter e sentimentos únicos, de modo que cada qual possuirá a sua própria cultura. Fato que ilustraria isso seria as famosas universidades americanas Harvard e MIT que estão no mesmo negócio, educação, e localizadas na mesma cidade, Cambridge, EUA, porém ambas instituições possuem diferenças além da estrutura física (ROBBINS, 2005).

Dessa forma, qualquer organização por menor ou maior que seja, possui uma cultura organizacional, sendo esta exclusiva de cada organização, por isso, a essa deve ser analisada no contexto ao qual ela se insere.

A cultura organizacional, embora não seja algo tangível, possui características que podem ser observadas pelas pessoas, como por exemplo, normas grupais e relações afetivas. Até o momento que um recém-ingresso se enquadre à cultura da empresa, ele pode ser considerado um estranho, situação essa que só se modificará quando esse perceber e se adequar à cultura da organização (CAMPOS, RÉDUA e ALVARELI, 2011).

A administração das competências comportamentais no meio militar é tida como basilar na instituição, onde hierarquia e a disciplina são essenciais para o desempenho adequado das atividades castrenses, pois traduzem num perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo. A ética militar apresenta como um conjunto de atitudes a serem desempenhadas pelos componentes da classe em questão, observando alguns importantes preceitos, como por exemplo, o culto à verdade e responsabilidade como fundamento de dignidade pessoal, o respeito à dignidade da pessoa humana, além do fiel cumprimento das normas e ordens emanadas de autoridades superiores competentes (BRASIL, 1980).

Os novos ingressantes da instituição de ensino superior em questão são jovens adultos da Teoria da Geração Y, ou seja, os nascidos entre 1978 e 1990. Essa geração é citada por características, como impaciência, grande individualismo, bem como os fracos vínculos com o emprego, sendo comum mudarem de um emprego para o outro, tratarem os superiores como colegas de turma ou baterem a porta quando não são

reconhecidos (LOIOLA, 2009).

De acordo com estudo internacional da consultoria Ernst & Young, as pessoas componentes da “Geração Y” (idades entre 25 e 34 anos) parecem ter menos problemas em agir antieticamente, ou seja, subornar outros ou ser subornado. Vinte e cinco porcentos dos executivos entrevistados nesta faixa etária afirmou que oferecer suborno é justificável para garantir um novo contrato lucrativo ou estender um já existente (GRAUPNER, 2017).

As grandes diferenças de pensamento dos pertencentes da geração Y em comparação aos preceitos da ética militar-naval são um grande desafio para a gestão de pessoal da Marinha, em razão dos choques com os valores mais caros pertencentes à cultura organizacional da instituição, baseados em preceitos ético-militares que são inegociáveis, pois uma instituição militar não pode prescindir da lealdade, dedicação e do espírito de sacrifício dos seus componentes em uma eventual atividade bélica.

A Marinha do Brasil estabelece a base do comportamento ético e dos valores a serem pautados pelos militares da força através da Rosa das Virtudes, que menciona a honra, dignidade, honestidade, lealdade e o amor à pátria, assim como outros, como elementos que devem ser cultuados pelos líderes aos seus liderados, de modo a contribuir com um doutrinamento que vise a transmitir a sua correta hierarquização, priorizando-os em relação aos valores materiais (BRASIL, 2013).

Segundo Schein (1992), o reforço das competências sociais e da cultura organizacional ocorre através de atuação dos líderes e de uso de símbolos, linguajar próprio, desenho da estrutura organizacional e dos sistemas de procedimentos, histórias-lendas-mitos, além de definições formais, como visão, missão e valores. Tal prática pode ser verificada no ambiente de ensino naval de forma bem intensa, em razão do sistema de semi-internato, bem como o uso de uniformes e existência de inúmeros bustos e distintivos com grande valor simbólico.

Sobre o reforço da cultura, Bass e Avolio (1993) acreditam que os modelos de comportamento de lideranças começam no topo e são encorajados nos níveis inferiores sucessivos. Os comportamentos dos líderes de nível superior tornam-se símbolos da nova cultura organizacional; histórias são criadas a respeito do líder e mecanismos são criados para melhorar a comunicação com os níveis superiores.

Ressalta-se que as formas como os líderes reagem diante de problemas, resolvem as crises, recompensam e punem os seguidores são todas relevantes para uma cultura organizacional, bem como a maneira pela qual o líder é visto tanto internamente pelos seguidores quanto externamente pelos clientes (BASS e AVOLIO, 1993).

Considerando-se que, a partir das décadas de 1970-1980, as organizações têm se confrontado com mudanças e pressões de diversas naturezas (sociais, econômicas e políticas), elas têm passado a revisar seus modelos de gestão e a lidar com mudanças não apenas lineares e incrementais, mas muito mais abrangentes, multidimensionais, e que atingem diversos espaços e processos da organização (PAGE, 2003).

Concluiu-se que para essas mudanças organizacionais sejam bem conduzidas,

os líderes precisam estar atentos ao conservadorismo excessivo refletido em crenças, valores, pressuposições, rituais e cerimoniais impregnados na cultura, que podem atrapalhar os esforços para mudar a organização. Eles precisam, em certo modo, de modificar aspectos-chave da cultura, quando isso for possível, para que se ajustem às novas direções desejadas pela liderança e pelo conjunto de membros da organização (BASS e AVOLIO, 1993).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das competências é algo que não deve ser estático, havendo a necessidade de sempre verificar as características essenciais para o desempenho do cargo, mas sempre levando em consideração as ideologias dos candidatos, bem como os preceitos éticos e valores imprescindíveis para o adequado e profícuo processo de alcance dos objetivos organizacionais.

A Marinha do Brasil deve sempre realizar uma análise do ambiente externo e executar meios de reforço e exaltação dos valores que devem ser cultuados e desenvolvidos ao longo dos quatro anos de formação na Escola Naval, com o intuito de formar os oficiais dos postos iniciais que serão exemplo para os demais integrantes da força e terão grande impacto no cumprimento da missão institucional atribuída à força.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Livia. Meritocracia e sociedade brasileira. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v.54, n.1, p.80-85, Feb. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475902014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020140108>.

BASS, B.; AVOLIO, B.J. Transformational leadership and organizational culture. **Public Administration Quarterly**, Elizabethtown, PA, v.17, n.1, p.112-121, Spring 1993.

BRASIL. Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980. **Dispõe sobre o Estatuto dos Militares**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6880.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre o ensino na Marinha**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11279.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. Marinha do Brasil. Diretoria de Ensino da Marinha. Portaria nº 18, de 02 de fevereiro de 2010. **Aprova as Normas para os Cursos de Graduação da Escola Naval (NCGEN)**.

_____. Estado-Maior da Armada. **EMA-137 – Doutrina de Liderança da Marinha**. Brasília, DF, 2013. Doutrina de Liderança da Marinha EMA-137. Rev. 1, 2013.

CAMPOS, Fabiana Pereira; RÉDUA, Talitha Silva; ALVARELI, Luciani Vieira Gomes. A influência da cultura organizacional para o desempenho das organizações. **Revista Janus**, Lorena, v. 8, n. 14, 2011.

CANEN, A. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira: revista do CRUB**, Brasília, DF, v. 27, n. 54, p. 95-114, 2005.

CHIAVENATO, I. *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 529 p.

DUTRA, J. S. **Competências: Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna**. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.

FLEURY, A. C. C. & FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

GRAUPNER, Hardy. Aumenta percepção da corrupção na Alemanha. *Deustch Welle (Brasil)*, 05 Abr. 2017. Disponível em: <<http://p.dw.com/p/2akFF>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

JAQUES, Elliot. **The Changing Culture of a Factory**. Londres, Tavistock, 1951.

LIPIKIN, Nicole; PERRYMORE, April. **A geração Y no trabalho**. São Paulo: Editora Campus/Elsevier, 2010.

LOIOLA, RITA. Geração Y. **Revista Galileu**. São Paulo: Editora Abril, Ed. 219, out. 2009. Disponível em < <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017

PAGE, S. **Tourism management: managing for change**. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann, 2003.

RISTOFF, D. I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. *Avaliação: Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior*, **Campinas**, n. 1, 1996, p. 47-68.

_____. **Avaliação institucional: pensando princípios**. In: BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-51.

SCHEIN, E. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SIQUEIRA, M. M. M. **Medidas do Comportamento Organizacional: Ferramentas de Diagnóstico e de Gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 344 p.

SOBRE O ORGANIZADOR

Clayton Robson Moreira da Silva - Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), atuando no eixo de Gestão e Negócios. Doutorando em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Administração e Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui MBA em Gestão em Finanças, Controladoria e Auditoria pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua como revisor de artigos científicos em periódicos e eventos nacionais e internacionais. Desenvolve pesquisas nas áreas de Administração Pública; Controladoria; Gestão Ambiental e Sustentabilidade; Gestão Organizacional; e Pesquisa e Ensino em Administração e Contabilidade.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-180-0

